

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]
Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Weinheim u.a. : Beltz 2003, 154 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]:
Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft.
Weinheim u.a. : Beltz 2003, 154 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46) - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-78617 - DOI: 10.25656/01:7861

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78617>

<https://doi.org/10.25656/01:7861>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische
in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting
und Christopher Winch

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41147

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	7
<i>Christopher Winch</i>	
Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung ..	13
<i>Hans Merzens</i>	
Immunsierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik	33
<i>Helmut Heid</i>	
Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns	54
<i>Frieda Heyting</i>	
Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik	75
<i>Dietrich Benner</i>	
Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	96
<i>Jörg Ruhloff</i>	
Problematisierung von Kritik in der Pädagogik	111
<i>Jan Masschelein</i>	
Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken	124
<i>Michele Borrelli</i>	
Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität	142

Vorwort der Herausgeber

Die in diesem Beiheft veröffentlichten Studien zur „Kritik in der Pädagogik“ sind im Kontext eines europäischen Forschungsvorhabens entstanden, an dem Erziehungswissenschaftler aus Belgien, Deutschland, Großbritannien, Italien und den Niederlanden gemeinsam gearbeitet haben. Im Zentrum des Vorhabens stand die Frage, welche Bedeutung dem Kritischen in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft zukommt und welche Formen des Kritischen hierbei zu unterscheiden sind.

Für die Erörterung dieses Themas wurde ein Zugang gewählt, der sich von den etablierten Formen seiner Behandlung dadurch unterscheidet, dass er weder die Kontroversen aus dem so genannten Positivismusstreit der Sechziger- und Siebzigerjahre in den Vordergrund stellt noch den Fortgang der Diskussion vorrangig oder gar ausschließlich wissenschaftshistorisch analysiert. Der in den Sozialwissenschaften ausgetragene und über diese auch auf andere Wissenschaften hinausreichende Positivismusstreit sollte nicht einfach fortgeschrieben werden; die in ihm miteinander konkurrierenden Positionen erhoben zuweilen den Anspruch, kritisch zu sein, in einem exklusiven Sinne nur für sich. Die Thematik sollte aber auch nicht auf einen Gegenstand wissenschaftshistorischer Studien reduziert werden, in denen Wissenschaftsforschung – oft verdienstvoll – Erkenntnisprozesse einzelner oder mehrerer Disziplinen rekonstruiert und vergleicht. Angestrebt wurden vielmehr „Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft“, die das Verhältnis von Pädagogik und Kritik unter neuen Akzenten und Problemstellungen erörtern und die genannte Thematik quer zu den konkurrierenden Positionen diskutierend und reflektierend bearbeiten.

Die Zusammenarbeit in der Wissenschaftlergruppe erfolgte nicht in der Form einer lockeren Kommunikation unabhängig voneinander konzipierter Einzelvorhaben; sie wurde auch nicht nach dem Modell einer Forschergruppe organisiert, die Drittmittel einwirbt, um Mitarbeiter auf neu geschaffenen Stellen mit vorentworfenen Fragen zu beschäftigen. Die eigentliche Arbeit an dem Vorhaben wurde vielmehr von den Mitgliedern der Gruppe selbst geleistet, die die gewählte Thematik – im Hauptamt – bearbeiteten. Die Gruppe führte regelmäßige Arbeitstreffen durch, die an den Heimatuniversitäten der beteiligten Wissenschaftler unter Mitwirkung interessierter Kolleginnen und Kollegen vor Ort, darunter auch Doktoranden, stattfanden. Einige von ihnen haben sich an den Diskussionen und Beratungen mit Korreferaten zu Vorfassungen der hier publizierten Texte beteiligt und auf den Gang der Untersuchungen Einfluss genommen. Wir danken ins besondere Roel van Goor, Jantine Hemrica und Katerina Lepková von der Universität van Amsterdam, Mariette Hellemans, Cindy Leclercq, Bert Lambeir, Stefan Ramaekers, Maarten Simons und Hans Van Crombrughe von der Katholische Universi-

tät Leuven sowie Francesca Caputo von der Università della Calabria für Anregung und Kritik, mit der sie unser Vorhaben unterstützt haben.

Das erste Treffen fand im Januar 1999 in Erfurt, das zweite und dritte im Juni und Dezember desselben Jahres in Berlin statt. Im Juni 2000 tagten wir an der Universität Regensburg, wo die Gliederung des jetzt veröffentlichten Bandes entstand, zu dem Peter Zedler eine leider nicht rechtzeitig fertig gewordene Studie beisteuern wollte, die sich mit der „Naturalisierung von Kritik“ auseinandersetzt. Im März 2001 stellten wir erste Ergebnisse auf einem Symposium der Englischen Gesellschaft für Erziehungsphilosophie (Philosophy of Education Society of Great Britain) in Oxford vor. Das vorletzte Treffen fand im November 2001 an der Universiteit van Amsterdam, das letzte im Mai 2002 an der Universität Leuven statt; auf ihnen wurde abschließend über die Beiträge dieses Bandes beraten. Die Treffen wurden aus Mitteln der Humboldt-Universität zu Berlin, der Freien Universität Berlin, der Universität Regensburg, des niederländischen Kohnstammnetzwerk für Philosophie und Geschichte der Erziehung und der Universität Leuven finanziert. Wir danken den genannten Universitäten und Stiftungen für die Unterstützung unserer Arbeit.

Die Beiträge erörtern das Thema „Kritik in der Pädagogik“ in Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen und Formen von Kritik und justieren ihre Problemstellungen so, dass diese, ohne insgesamt ein System zu bilden oder eine bestimmte Systematik zu favorisieren, aneinander anschlussfähig werden und sich für neue Formen der Thematisierung des Kritischen öffnen. Zu den in ihnen diskutierten Fragen gehören u.a.,

- welche unterschiedlichen Bedeutungen dem Phänomen und Sachverhalt des Kritischen für die Erörterung pädagogischer und pädagogisch bedeutsamer Fragen zukommt,
- was unter dem Kritischen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung verstanden wird,
- welche handlungs-, reflexions- und wissenschaftstheoretischen Problemstellungen sich mit ihm verbinden,
- wie unterschiedliche Ansätze von Kritik in ein Gespräch miteinander gebracht werden können, das den Dogmatismus in sich geschlossener Positionen überschreitet,
- und wie dabei Tendenzen antiaufklärerischer Vereinnahmung und Instrumentalisierung von Kritik aufgedeckt und Monopolisierungen sowie Hierarchisierungen einzelner Formen von Kritik vermieden werden können.

Die folgenden Beiträge setzen sich mit pragmatischen Problemen der Entwicklung von kritischer Rationalität (Winch), Fragen der Methodisierung (Merkens) und Domestizierung (Heid) von Kritik auseinander, entwickeln Überlegungen zu ihrer Relativierung (Heyting), Pluralisierung (Benner) und Problematisierung (Ruhloff) und analysieren Phänomene und Prozesse der Trivialisierung (Masschelein) und Utopisierung (Borrelli) von Kritik.

Christopher Winch untersucht in seinem Beitrag Programmatik und Durchführungsschwierigkeiten einer Erziehung zu kritischer Rationalität. Gezeigt wird, wie Bil-

dung und Kritik in die gesellschaftliche Praxis spätmodernen Gesellschaften eingebettet sind. Dabei wird zwischen einer Form von Kritik, die nicht hinterfragten Annahmen folgt, und anderen Formen, in denen vorgegebene Überzeugungen fraglich werden, unterschieden. Zu Poppers Legitimation kritischer Rationalität wird ausgeführt, dass diese ungeachtet ihrer formaler Orientierung auch radikal interpretiert werden kann. Bei der Beantwortung der Frage, wie die Entwicklung kritischer Rationalität als Ziel und pragmatische Aufgabe der Erziehung begriffen werden kann, unterscheidet Winch allgemein-bürgerliche, berufliche und individuelle Aspekte und Problemstellungen. Er zeigt auf, dass die Entwicklung kritischer Rationalität nicht nur für Wirtschaft, Ökonomie und Markt, sondern auch für Demokratie und Öffentlichkeit unverzichtbar ist und dass zum Potential des Kritischen immer auch die Destabilisierung vorgegebener Ordnungsvorstellungen gehört. Auf das moderne Gesellschaften kennzeichnende Paradox der Unverzichtbarkeit und Ambivalenz von Kritik führt er zurück, dass die Aufgaben und Möglichkeiten der Entwicklung kritischer Rationalität ein problematischer Sachverhalt darstellen, der gesellschaftlich umstritten ist.

Der Beitrag von *Hans Merzens* untersucht Strategien der Methodisierung von Kritik, die u.a. auch in der empirischen Erziehungswissenschaft verfolgt werden und zu einer Immunisierung gegen Kritik führen können. Er zeigt die Notwendigkeit auf, eine abwägende Haltung gegenüber verschiedenen Konzepten der Methodisierung von Kritik zu entwickeln, und stellt Kriterien auf, die für eine differenzierte Beurteilung und Prüfung empirischer Forschungsvorhaben hilfreich sind. Zu diesen gehören die Überwindung eines naiven, vorkritischen Verständnisses von Erfahrung, die Bereitschaft, die immunisierenden Wirkungen der Institutionalisierung von Kritik zu reflektieren, und die Fähigkeit, Methodenfragen in der empirischen Forschung auch zur Problematisierung ihrer Befunde heranzuziehen.

Helmut Heid setzt sich in seinem Beitrag mit verschiedenen Strategien auseinander, die Kritik zu domestizieren und für unhinterfragte Zwecke zu instrumentalisieren suchen. Gezeigt wird, dass solche Konzepte nicht an einer Prüfung der Qualität von Argumenten interessiert sind, die bei der Klärung und Beurteilung von Sachverhalten Verwendung finden, sondern der Durchsetzung partikularer Interessen dienen. Eine Domestizierung von Kritik, die das Kritische auf diese Weise preisgibt, zielt auf eine Immunisierung gegen Kritik. Sie kennt Kritik nur als ein Mittel zur Durchsetzung und Legitimation von Erwünschtem, nicht aber als ein Instrument zur Sicherung transparenter Beurteilungskriterien und -verfahren.

Der Beitrag von *Frieda Heyting* diskutiert Fragen der Relativierung von Kritik vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen in der epistemologischen Grundlagenforschung. Er setzt sich u.a. mit der These auseinander, dass Annahmen einer nur relativen Geltung von Aussagen deshalb abzulehnen seien, weil sie letztendlich zu relativistischen Konsequenzen führen, die – auch in der Erziehungswissenschaft – traditionelle Konzeptionen von Kritik in Zweifel ziehen. Bei der Prüfung dieser These wird zwischen dem kulturellen oder subjektiven Relativismus und den Möglichkeiten neuer antifundamentistischer Konzeptionen von Kritik unterschieden, die mit der Relativierung von Kritik zugleich deren spezifische Kontextabhängigkeit betonen. Der Beitrag verdeutlicht an

einigen Beispielen, worin die antifundamentistische Kraft einer erziehungsphilosophischen Kritik bestehen könnte, die um die Kontextabhängigkeit von Aussagen weiß, und welche Bedeutung ihr für Erziehung und Erziehungswissenschaft zukommen kann.

Dietrich Benner setzt sich in seinem Beitrag mit dem Verhältnis von Kritik und Negativität auseinander. In Auseinandersetzung mit klassischen Positionen wird zunächst gezeigt, dass der Negativität der Erfahrung, wie sie sich in Irritationen und Enttäuschungen manifestiert, eine konstitutive Bedeutung für Lernprozesse zukommt. Diese reicht vom einfachen Erfahrungslernen bis zur Aneignung wissenschaftlicher Aussagesysteme und ist auch für das Gebiet der moralischen Entwicklung und Bildung nachweisbar. Die Negativität der Erfahrung bezieht sich nicht nur auf Lernprozesse Lernender, sondern auch auf die Grundstruktur pädagogischen Wirkens und ist nicht zuletzt auch für die Aneignung pädagogischer Kompetenzen bedeutsam. Sie spielt darüber hinaus in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine wichtige Rolle, die verschiedene Paradigmen zur Analyse und Interpretation des Verhältnisses von Erziehung, Bildung und Negativität bereitgestellt hat. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine kritische Erziehungswissenschaft, die sich mit Fragen der Transformation verschiedener Formen von Kritik auseinandersetzt und jenseits fundamentalistischer Kritizismen bewegt. Bezogen auf alle genannten Beziehungen zwischen Kritik und Negativität wird am Ende der Vorschlag unterbreitet, den weit verbreiteten Dual von Kritischem und Unkritischem um die Unterscheidung zwischen Kritischem und Nicht-Kritischem zu ergänzen und in die Trias von Vorkritischem, Kritischem und Nachkritischem zu überführen.

Der Beitrag von *Jörg Ruhloff* problematisiert neuere pädagogische Thematisierungen von Kritik. Er weist eine Verflachung in Bedeutung und Wortgebrauch nach, fragt nach deren historischem Entstehungskontext und konfrontiert diese mit Vorstellungen einer pädagogischen Theorie, die Kritik als Medium des geschichtlichen Fortschritts konzipiert und gedacht hat. Die so aufgezeigten Diskrepanzen im Begriff und Gebrauch von Kritik lassen es notwendig erscheinen, das aufklärerische Verständnis von Kritik neu zu reflektieren. Das geschieht im Rückgriff auf Kants transzendental-kritisches Programm. Gezeigt wird, wie eine skeptisch-transzendental-kritische Theorie der Pädagogik an dieses Programm anknüpft und den ihm zugrundeliegenden Apriorismus zugleich problematisiert. Der Beitrag zeigt, wie das Anliegen der transzendentalen Kritik Kants in der skeptischen Pädagogik der Gegenwart weiterentwickelt wird, die Kritik als Grundzug eines problematischen Vernunftgebrauchs neu deutet und rehabilitiert. Für die Pädagogik als Praxis folgt hieraus, dass sie weder in jeder Beziehung kritisch sein muss noch in einem exklusiven Sinne kritisch sein kann. Kritik behält gleichwohl eine unverzichtbare Bedeutung im Selbstverständnis der Pädagogik. Sie stellt Erziehung und Unterricht vor die Aufgabe, den Prozess der Bildung von Urteilskraft so zu konzipieren, dass Heranwachsende in einen problematischen Vernunftgebrauch eingeführt werden.

Jan Masschelein geht in seinem Beitrag Phänomene der Trivialisierung von Kritik nach. Er untersucht Beziehungen zwischen dem institutionellen und ideologischen Rahmen der Erziehung und dem Verhältnis von Ordnung und System im pädagogischen Denken. Er greift dabei auf den Ansatz von Foucault zurück, der diese Kategorien in Frage gestellt hat. Während die inzwischen „klassisch“ zu nennende kritische Erzie-

hungswissenschaft sich selbst als eine privilegierte Überwacherin kritischer Reflexion verstand, entwickeln neuere Ansätze andere Vorstellungen. Unter Bezugnahme auf Foucault wird gezeigt, dass das kritische, selbstreflexive, autonome Leben kein letztes Prinzip einer gelingenden Theorie und Praxis sein kann, die sich gegen Machtverhältnisse behauptet, sondern eine spezifische Subjektivierungsform (oder Form der „Selbstführung“) darstellt, die als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen (als „Führung der Selbstführungen“) wirksam ist. Das Programm der Selbstführung verliert damit den Charakter eines leitenden Prinzip oder normatives Leitbilds. Es erscheint als ein historisches Konzept, in dem Macht durch die Intensivierung von Selbstreflexivität und Kritik wirkt und nicht im Sinne ihrer Unterdrückung, Verfehlung oder Negation operiert. Dies führt zu der Frage, wie heute die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft aussehen könnte. Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen werden unter Bezugnahme und in Auseinandersetzung mit Lévinas zur Diskussion gestellt.

Michele Borrelli untersucht den in Philosophie, Soziologie, Kunst, Musik und Pädagogik weithin selbstverständlich gewordenen Gebrauch von Kritik, der davon ausgeht, dass Wahrheit und Erkenntnis nicht ohne Kritik möglich sind. In ihm werden alle wissenschaftlichen Disziplinen mit der Forderung konfrontiert, sie sollten kritisch werden und sich als Kritik verstehen. Diesem Begriff von Kritik wird die These gegenübergestellt, dass Kritik keineswegs ein unmittelbares Instrument der Erkenntnis und Wahrheitsfindung, sondern ein Mittel hypothetisches Denken und Forschens ist, das den doppeldeutigen Charakter hat, sowohl dogmatisch als auch utopisch gebraucht werden zu können. Als Dogmatik argumentiert Kritik stets positionsgebunden, als Utopik widersetzt sie sich einer solchen Substantialisierung. Dies verweist auf eine Paradoxie, der sich auch Erziehung und Bildung nicht entziehen können. Dem unhintergehbaren Dogmatismus positionsgebundener Kritik setzen sie die undefinierbarkeit und Offenheit menschlichen Denkens und Handelns entgegen. Der Beitrag zeigt, dass im Zentrum des Pädagogischen nicht eine Dogmatisierung, sondern eine Utopisierung von Kritik steht. Diese sucht das Kritische vor jeder Verabsolutierung zu bewahren und es u.a. auch vor sich selbst zu schützen.

Auf die eingangs erwähnte Entstehungsweise der Beiträge ist zurückzuführen, dass die hier veröffentlichten Texte – als ganze oder in wichtigen Passagen – den Charakter von Werkstattberichten haben, die über ein Vorhaben informieren, das uns in den letzten drei Jahren intensiv beschäftigt hat. Die Ergebnisse der Arbeit, die ein verändertes Kritikverständnis in der Pädagogik anzeigen, werden nacheinander in deutscher, englischer und italienischer Sprache publiziert. Wir hoffen, dass unsere Studien mit dazu beitragen werden, dass das Thema „Kritik in der Pädagogik“ in Europa künftig leichter in Überschreitung nationaler Grenzen diskutiert werden kann. Die englische Ausgabe wird von Frieda Heyting und Christopher Winch herausgegeben, die italienische von Michele Borrelli; letztere erscheint unter dem Titel „Pedagogia e critica“ bei *Pellegrini*.

Christopher Winch

Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung

1. Vorbemerkung

Die Frage, was unter kritischer Pädagogik zu verstehen ist, verweist auf das weiter reichende Problem, was unter der Entwicklung kritischer Rationalität in spätmodernen Gesellschaften verstanden werden kann. Zu diesem Problem gehört auch die Klärung der Rolle, die der Erziehung bei der Herausbildung kritischer Rationalität zukommt. Kritik bezieht sich ja auf alle Bereiche des Lebens. Sie ist für den Menschen als Bürger ebenso bedeutsam wie für das Berufsleben der Menschen oder den Einzelnen als sein Leben selbst bestimmendes, privates Individuum. Um überleben zu können, sind spätmoderne Gesellschaften auf eine kritisch eingestellte und selbst denkende Bevölkerung angewiesen. Kritische Einstellungen und Verhaltensweisen stellen eine Voraussetzung dafür dar, dass im Rahmen demokratischer Verwaltungsstrukturen ein Gleichgewicht konkurrierender Interessen entstehen kann. Die Fähigkeit zur Kritik wird daher zu Recht als ein Potenzial für Innovationsprozesse angesehen.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die der kritischen Rationalität für das Funktionieren moderner Gesellschaften zukommt, wird vom Bildungssystem erwartet, dass es diese Rationalität in und für alle gesellschaftlichen Praxisbereiche entwickelt. Die Förderung kritischer Rationalität stellt jedoch nicht nur eine unerlässliche Voraussetzung für positiv zu beurteilende Veränderungsprozesse dar, sie kann sich auch gegen etablierte Ordnungsstrukturen wenden und anarchische Entwicklungen begünstigen (vgl. Curren 1999). Die meisten Gesellschaften, die die Entwicklung von kritischer Rationalität als Erziehungsziel ansehen, sind daher unsicher, in welchem Maße dieses Ziel für bestimmte Bereiche sinnvoll und wünschenswert ist. Der folgende Beitrag untersucht einige Fragen, die sich angesichts des Erziehungsziels „Entwicklung kritischer Rationalität“ bei der Gestaltung von Bildungsprozessen stellen.

Das im engeren Sinne pädagogische Problem kritischer Rationalität lässt sich bis in die sophistische Bewegung der griechischen Antike und die vieldeutigen Antworten zurückverfolgen, die Sokrates und Platon auf die Frage, worin sie bestehe und wie sie entwickelt werden könne, gegeben haben. Schon damals wurde das Problem der Entwicklung kritischer Rationalität im Kontext der Frage diskutiert, wie Bürger dazu zu befähigen sind, sich in einer direkten Demokratie aktiv an den Abstimmungsprozessen zu beteiligen. Die Sophisten behaupteten, die Fähigkeit hierzu ließe sich durch besondere Schulungen entwickeln, in denen gelernt werde, Andere im Gespräch davon zu überzeugen, beliebige Meinungen und Auffassungen als die richtigen anzusehen. Einige Sophisten setzten dabei auf das Mittel einer rationalen Argumentation, andere auf psycho-

logisch-rhetorische Tricks, mit denen sie ihre Mitbürger zu beeinflussen suchten (vgl. Platon: Euthydemos).

Platon und Sokrates erkannten die innere Widersprüchlichkeit solcher Ansätze. Sokrates war bekanntermaßen ein Meister in der Kunst einer Gesprächsführung, welche die logischen Voraussetzungen von Argumenten prüft und problematisiert. Platon scheint angenommen zu haben, dass es möglich sei, an den Ansätzen der Sophisten die Spreu vom Weizen zu trennen und Konzepte einer dialektischen Kunst der Rede zu entwickeln, die eine entsprechend geschulten Elite in die Lage versetzt, demokratische Entscheidungen mit einem höheren Maß an Rationalität zu fällen (vgl. Platon: Politeia). Er ging davon aus, dass die hierzu erforderliche intellektuelle Fähigkeit und dialektische Kompetenz einer langjährigen Ausbildung bedarf, welche sicherstellen muss, dass die Kunst des Beratschlagens und Überzeugens nicht von den „Vielen“ (polloi) als ein Mittel benutzt wird, um korrupte, risikoreiche und gefährliche Ziele zu verfolgen. Platons Überlegungen zur Entwicklung kritischer Rationalität zielten darauf, entsprechend befähigte Bürger in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

2. Versuche über „kritische Rationalität“ und ihr Verhältnis zur Autonomie. Ein Bericht

2.1 Kritische Rationalität

Unter „kritischer Rationalität“ wird im Folgenden die geschulte und sozial anerkannte Fähigkeit verstanden, Sachverhalte beurteilen und mit Argumenten prüfen zu können (vgl. Winch 1983). Kritische Rationalität schließt jedoch nicht nur die Prüfung vermeintlich deduktiver Schlüsse und Beweisführungen ein, sondern zielt zugleich auf eine Überprüfung autoritativer Argumente und Erklärungen. Sie wird traditioneller Weise als Fähigkeit zu „kritischem Denken“ bezeichnet. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist die, ob eine solche Kompetenz überhaupt formal definiert und ohne Auseinandersetzung mit inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann. Die meisten Befürworter von Konzepten zur Entwicklung kritischer Rationalität behaupten heute, dass kritische Rationalität eine methodisch präzise zu beschreibende Fähigkeit sei, die kontextunabhängig definiert werden könne (vgl. z.B. Quinn 1994).

Die Frage nach der methodischen Absicherung kritischer Rationalität ist von grundlegender Bedeutung. Sie führt zu der zentralen Frage, ob kritische Rationalität angemessen als eine fächerübergreifende oder als eine fachimmanente Fähigkeit zu definieren und wie ihre Entwicklung durch unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse zu fördern ist. Von der Sache her ist die Idee kritischer Rationalität zweifellos fachübergreifend angelegt. Im Hinblick auf die Wertvorstellungen einer Gesellschaft besagt sie, dass es grundsätzlich möglich sein müsse, Wertvorstellungen in allen Bereichen, also auch in Wirtschaft, Politik und Moral, zu problematisieren (vgl. Peters 1966). Wie aber lässt sich die Forderung nach einem sozialen Zusammenleben der Menschen mit der Entwicklung der Fähigkeit

vereinbaren, Wertvorstellungen in Frage stellen zu können? Eine denkbare Antwort lautet, es sei Sorge dafür zu tragen, dass Menschen zunächst die Werte, Regeln und Formen erlernen, die der jeweils vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnung entsprechen, und erst dann in einem zweiten Schritt die Fähigkeit entwickeln, diese Werte, Regeln und Normen in Frage zu stellen. Diese Auffassung entspricht der von Karl Popper (1958) vertretenen Position, welche besagt, dass Schüler ein Wissen über die in ihrer Gesellschaft bevorzugten Werte erworben haben müssen, bevor sie methodisch darin unterrichtet werden können, ein solches Wissen kritisch zu hinterfragen.

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, so stellt sich die Frage, ob Kritik materiell oder formal definiert werden soll, d.h. an einem materiellen Gehalt auszurichten ist oder einer allgemeinen Methode folgt, die die Regeln für die Gewinnung wissenschaftlichen Wissens beachtet und diese auf inhaltliche Fragen auszulegen versteht. Popper ging davon aus, dass kritische Rationalität auf allgemeinen Grundsätzen basiert, die universell anwendbar sind. Diese Auffassung ist jedoch kaum mit der These in Einklang zu bringen, dass bestimmten Traditionen vor aller Kritik zunächst einmal Respekt erwiesen werden muss.

Die uneingeschränkte Anwendung des „modus tollens“ führt zu dem Problem, dass alle Prämissen problematisch sein und widerlegt werden können. Eine schrittweise vorgehende, der Aneignung von Wissen erst nachfolgende Kritik schützt dagegen einige Elemente des Wissens vor einer direkten Problematisierung. Diese sollen von der Kritik nicht nur ausgenommen sein, sondern sogar den Status allgemeiner Regeln erhalten. Um konsistent zu sein, muss eine der Aneignung von Werten, Normen und Wissensformen nachfolgende Kritik einige Regeln als allgemeine Sätze behandeln, die von Kritik ausgenommen sind.

Die meisten in den Schulen eingesetzten Programme zur Entwicklung kritischen Denkens verstehen Kritik als eine Methode, die sich kontextunabhängig auf jeden Satz anwenden lässt (vgl. DfEE 1999). Folgt man dieser Auffassung, so erweist es sich als schwierig, gleichzeitig an der Position einer nachfolgenden oder schrittweisen Kritik festzuhalten, welche das in den einzelnen Schulfächern zu erwerbende und zu tradierende Wissen zunächst vor Kritik zu schützen sucht. Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, ob kritische Rationalität in für sie konstitutiven Denkschritten begründet ist, die fächerübergreifend vollzogen werden können. Diese Frage soll solange zurückgestellt werden, bis geprüft ist, ob es eine übergeordnete Form der Kritik gibt, die mit der Respektierung des in den Unterrichtsfächern zu vermittelnden Wissens kompatibel ist. Sollte sich eine solche Form nicht finden lassen, so besagte dies, dass Grundelemente eines kritischen Denkens nur im Anschluss an die Aneignung des Grundlagenwissens der einzelnen Fächer zu erschließen sind. Die Bedeutung des Erziehungsziels „Entwicklung von kritischem Denken“ würde hierdurch erheblich eingeschränkt.

Die meisten Befürworter dieses Erziehungsziels schenken der Frage nach einer begrifflichen Absicherung von Kritik nicht die notwendige Aufmerksamkeit. Dabei hat die Beantwortung dieser Frage erhebliche praktische Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrplänen und den Stellenwert, den die Entwicklung und Förderung von kritischem Denken im Kontext schulisch organisierter Bildungsprozesse einnimmt. Es ist durchaus

strittig, welche gesellschaftliche Bedeutung einem kritischen Denken zukommt, das nur im Zusammenhang mit inhaltlich ausgewiesenen Aufgabenstellungen erlernt werden kann, und ob ein solches Denken überhaupt jene weit verzweigten Wirkungen zu entfalten vermag, die für das Funktionieren moderner Gesellschaften zu fordern sind. Sollte sich z.B. kritisches Denken im Fach Geschichte nur als Fähigkeit geschichtlichen Denkens entwickeln lassen, wäre nicht einsichtig zu machen, wie der Transfer von da in andere Bereiche zustande kommen soll, für die Kritikfähigkeit ebenfalls als erwünscht angesehen und als gesellschaftlich notwendig eingeklagt wird (vgl. McPeck 1990).

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die formale Logik universell, also ohne Modifikation im Hinblick auf spezifische Inhalte, anwendbar ist (als Ausnahme vgl. Toulmin 1958). Daraus folgt jedoch noch nicht, dass formale Logik in praktischer Hinsicht eine ausreichende Basis zur Legitimation von Kritik bereitstellt. Es gibt mindestens vier Gründe, dies zu bezweifeln:

- 1) Die Kontroversen in dieser Frage beziehen sich häufig nicht allein auf den logischen Übergang von einer Prämisse zur Schlussfolgerung, sondern auch auf die Struktur von Argumenten, z.B. auf Fragen der Reichhaltigkeit, Vollständigkeit und Angemessenheit von Prämissen und Schlussfolgerungen. Solche Fragen können nicht durch die Anwendung eines logischen Verfahrens geklärt werden (vgl. Winch 1985). Schlussfolgerungen und Argumentationen lassen sich stets auf zweierlei Weise kritisieren. Man kann behaupten, dass eine oder mehrere Prämissen falsch sind, oder einwenden, dass ein Argument nicht gültig oder vernünftig ist. Es ist daher notwendig zu klären, was unter der Form eines gültigen Arguments zu verstehen ist. Diese Frage ist Gegenstand vieler Auseinandersetzungen, in denen Schlussfolgerungen, die die einen für stimmig halten, von anderen in Zweifel gezogen werden. Ein allgemeiner Grund für solche Zweifel ist, dass die meisten Gedankengänge implizite Argumente benutzen und ihre Prämissen nicht vollständig offen legen oder auch Zwischenschritte bei ihrer Begründung auslassen. Dies führt häufig dazu, dass der Argumentationszusammenhang selbst fragwürdig bleibt.

Ein bekanntes Beispiel aus der Literatur sind Labovs (1969) Analysen umgangssprachlicher Aussagen, die von den Versuchspersonen Larry und Charles stammen. Die von diesen verwendeten Argumente verursachten so große Interpretationsprobleme, dass die Versuchspersonen selbst nicht genau wissen konnten, ob ihre Auslegungen der Äußerungen des jeweils Anderen richtig waren oder nicht (vgl. Cooper/Labov/Labov 1984). Das Problem war in diesem Fall wie in vielen anderen Fällen, dass die Beziehung zwischen den Diskutanten ein hermeneutisch orientiertes Umgehen mit den Argumenten des jeweils Anderen verhinderte und dass die unterschiedlich argumentierenden Dialog-Partner nicht begriffen, dass auch der jeweils Andere über vernünftige und möglicherweise gute Gründe für seine Auffassung verfügt. Die in Programmen für kritisches Denken häufig angewandte Technik der Gegenüberstellung eines analytisch fragenden und eines kritisch hinterfragenden Ansatzes ist wenig hilfreich, um in Situationen wie den von Labovs beschriebenen klären zu können, was von den Diskutanten jeweils wirklich gemeint ist.

- 2) Fast alle Argumentationen sind kontextabhängig. Um sie verstehen zu können, bedarf es detaillierter Kenntnisse und Informationen (vgl. Goody/Watt 1963). Meistens bewegt sich die Argumentation im Horizont eines bestimmten Fachgebiets und der ihm zugrunde liegenden Annahmen. Die Klärung von Unstimmigkeiten innerhalb eines Fachgebiets setzt normalerweise voraus, dass alle Diskussionsteilnehmer ein bestimmtes Wissen über die grundsätzlichen Annahmen teilen. Schwierigkeiten der Verständigung resultieren oft daraus, dass Argumentationen unvollständig sind und grundlegende Behauptungen die Form impliziter unausgesprochener Annahmen haben.
- 3) Wahrheitsfindung ist oft auf ein Sachverständnis angewiesen, das sich nicht – wie in (2) – auf die Kenntnis von Tatsachen und logischen Abläufen beschränkt. Wie schon erläutert, entzündet sich Kritik häufig an der Stichhaltigkeit der Argumente und der Auslegung ihrer impliziten Prämissen und Schlüsselannahmen. Kritik an Argumenten kann sich allerdings auch auf die Wahrheit oder Richtigkeit der Argumente selbst beziehen. In vielen Fällen scheint der Anspruch auf Wahrheit eine sehr direkte Angelegenheit zu sein, die kaum einer Bezugnahme auf sekundäre Quellen bedarf. In fachspezifischen Untersuchungen ist es dagegen eher unwahrscheinlich, dass so verfahren wird. Bestimmte Lebensbereiche und akademische Disziplinen werden immer ihre eigene Methode der Wahrheitsfindung und -prüfung haben. So wäre es z.B. sinnlos, eine Religion wegen bestimmter religiöser Begebenheiten und Ereignisse zu kritisieren und gegen sie einzuwenden, dass sie keine experimentellen Beweise zur Bestätigung dieser Begebenheiten vorweisen könne. Angriffe, die aus fachfremden Gebieten stammen, sind häufig nicht stichhaltig, weil sie mit Methoden arbeiten, die in der kritisierenden Disziplin anwendbar sein mögen, in der kritisierten Disziplin jedoch nicht.

Es kann jedoch auch fruchtbar sein, wenn verschiedene Methoden der Wahrheitsfindung bei der Klärung von Sachverhalten miteinander kooperieren. Die Begebenheit eines geschichtlichen Ereignisses zum Beispiel kann von einem Religionsexperten bestätigt und von einem Archäologiespezialisten hinterfragt werden. Aber auch hierbei muss man vorsichtig vorgehen. So hat beispielsweise das von dem englischen Anthropologen Evans-Pritchard (1936) beschriebene Orakel der Zande-Bevölkerung keineswegs die Form einer wissenschaftlichen Vorhersage, sondern eher die Form einer spezifischen Erklärung, etwa im Sinne einer Prophezeiung. Es wäre daher von der Sache her unangebracht, das Zande-Orakel wegen seiner falschen Voraussagen zu kritisieren.
- 4) Die Anwendung der formalen Logik auf die alltägliche Beweisführung ist häufig kritisiert worden. So schlägt Toulmin vor, die herkömmliche Logik durch eine Überführung formaler in vergleichende Betrachtungsweisen zu revidieren und logische Prinzipien stärker mit der Praxis des alltäglichen Argumentierens abzustimmen. Dieser Vorschlag ist leider bisher weitgehend unbeachtet geblieben. Obwohl sich innerhalb Toulmins Ausführungen Unstimmigkeiten – z.B. was die Abgrenzung von Induktion und Deduktion betrifft – nachweisen lassen, gibt es doch bisher keine systematische Auseinandersetzung mit seinen Argumenten (vgl. Toulmin 1958, S. 121f.

und 125). Sollte er Recht behalten, müssten die Konzepte kritischen Denkens grundlegend verändert und mit den Tatsachen abgestimmt werden, dass die wichtigsten Argumente induktiv und nicht deduktiv ausgerichtet sind und dass ihre Stichhaltigkeit daher von Prämissen und Kontexten abhängig ist. Die Schwierigkeit, ein Argument kritisch zu befragen, ohne seine Prämissen inhaltlich zu verstehen, würde auf diese Weise sogar noch zunehmen. Denn es müsste nun eine Vorgehensweise gewählt werden, die dem Erfordernis gründlicher Kenntnisse im jeweiligen Fachgebiets, aus dem das Argument stammt, angemessen ist.

Aus der bekannten Tatsache, dass eine allgemeine Logik in mehreren Fachgebieten anwendbar ist, folgt nach diesen Einwänden nun nicht mehr, dass es eine kontextfreie Form kritischen Denkens gibt, die der Entwicklung kritischer Rationalität einfach zugrunde gelegt werden kann. Um so nachdenklicher muss stimmen, dass Einwände, wie die genannten, bisher größtenteils ignoriert worden sind (vgl. Johnson 2001).

Ungeklärt in den vorliegenden Analysen ist u.a. auch die Bedeutung, die den intellektuellen Gewohnheiten im Rahmen von Versuchen, kritisches Denken zu fördern, zukommt. Manche erblicken in der Einübung solcher Gewohnheiten den bedeutendsten Beitrag, den die Erziehung zur Entwicklung kritischer Rationalität zu leisten vermag. Von der Existenz solcher Gewohnheiten hängt nicht nur die Glaubwürdigkeit von Personen, sondern auch die Möglichkeit der Überprüfung von Lehr-Lern-Prozessen ab, die die Entwicklung kritischer Rationalität zu fördern suchen. Reicht aber die Annahme der Unverzichtbarkeit intellektueller Gewohnheiten aus, um kritische Rationalität in verschiedenen Fachgebieten und Handlungsfeldern zu erfassen? Ist intellektuelle Reflexivität immer hilfreich, um kritische Einstellungen zu entwickeln, oder kann sie ihre Entstehung auch erschweren? Auch vor der Verankerung des Erziehungsziels „kritische Rationalität“ in offiziellen Lehrplänen gab es Konzepte zur Förderung von Kritik, die bei Lehrern und Schülern in hohem Ansehen standen und für viele Jahre in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wirksam waren.

2.2 *Autonomie*

Der Begriff Autonomie bezeichnet zuweilen die Fähigkeit von Personen, ihre eigene Lebensziele frei zu wählen (vgl. White 1982). Er kann aber auch zur Bezeichnung einer selbstständigen Charakterentwicklung gebraucht werden (z.B. Callan 1993) oder sich auf die Fähigkeit beziehen, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren (z.B. Clayton 2001). Solche Autonomie gibt es nur in Gesellschaften, die allen Gesellschaftsmitgliedern oder einer herausgehobenen Gruppe von Bürgern einen gewissen Grad an individueller Freiheit gestatten. In vielen Gesellschaften ist dagegen Autonomie kein allgemein anerkannter Wert. Sie gestehen ihren Bürgern nur eine gewisse Unabhängigkeit in der Wahl der Mittel zur Erreichung sozial vorbestimmter Zwecke, nicht aber Autonomie im vollen Sinne zu. Zu diesen Gesellschaften gehörte u.a. auch das antike Athen. (vgl. Ross 1923).

Auch heute ist „Autonomie“ in bestimmten Punkten immer noch ein uneindeutiges Konzept. Soll es Individuen erlaubt werden, ihre Bestimmung im Leben – in Anlehnung an irgendwelche Vorstellungen von Vernunft – selbst zu wählen oder soll nur erlaubt werden, solche Ziele zu wählen, die in einer Gesellschaft allgemein anerkannt sind? Die erste Form der Autonomie wird häufig „starke Autonomie“, die zweite „schwache Autonomie“ genannt (vgl. Winch 1999).

Bei der Wahl von Zielen lassen sich zwei Phasen unterscheiden, erstens die Phase der Kritik und Prüfung möglicher Ziele und zweitens die Phase der konkreten Auswahl und Entscheidung. Die Prüfung von Absichten und Zielen erfolgt stets nach Maßgabe irgendeiner Form von kritischer Rationalität. Absichten, die in der Gesellschaft als anerkannt und erlaubt angesehen werden, besitzen eine gewisse gesellschaftliche Legitimation. Ein „schwacher Autonomist“ ist in der Lage, verschiedene Ziele nach ihrer gesellschaftlichen Anerkanntheit hierarchisch zu ordnen und dann zu entscheiden, welche von ihnen er für sich bevorzugt. Ein „starker Autonomist“ wird sich nicht damit begnügen, Ziele nach vorgegebenen Maßstäben zu ordnen, sondern auch die Wertmaßstäbe der Gesellschaft kritisch befragen, einer Prüfung unterziehen und danach erst seine persönliche Entscheidung treffen. In dieser kann er nicht nur zwischen vorgegebenen Zielen wählen, sondern u.U. sogar alle zuvor analysierten Ziele als wertlos zurückweisen. Sofern die Entscheidung in einem rationalen Prozess zustande kommt, wird sich der „starke“ wie der „schwache“ Autonomist auf irgendeine Form von Rationalität berufen. Die Befürworter von Autonomie vertreten daher übereinstimmend die Auffassung, dass die Wahl der Absichten nicht nur kritisch, sondern auch überlegt erfolgen muss (vgl. Clayton 2001).

Diesem Verständnis von Autonomie zufolge muss man, um autonom zu sein, gelernt haben, über die eigenen Lebensziele kritisch nachzudenken. Es ist kaum denkbar, dass jemand dies lernen kann, ohne sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Ziele für ihn einen subjektiven Wert besitzen und welche nicht. Immer setzen sich Menschen Ziele, die ihnen bedeutsam erscheinen und die sie im Leben verfolgen wollen. Daher ist anzunehmen, dass die Wahl der Lebensziele stets im Zusammenhang mit Reflexionen erfolgt, die zu klären suchen, was ein an sich lohnendes Leben ist. So stellt J. Raz (1986, S. 381) fest: „Autonomy is valuable only if it is exercised in pursuit of the good. The ideal of autonomy requires only the availability of morally acceptable options.“

Da Autonomie an kritische Reflexivität gebunden ist, ist es notwendig, dass alle, die auf Autonomie Anspruch erheben, sich mit der Frage beschäftigen, welche Lebensphilosophie sie zugrunde legen wollen. Das gilt sogar für den Fall, dass jemand gesellschaftliche Wertvorstellungen, die mit der gewählten Lebensphilosophie nicht übereinstimmen, ablehnen sollte. Eine Erziehung, welche die Autonomie der Heranwachsenden dadurch zu achten suchte, dass sie davon Abstand nimmt, diesen bestimmte wertvolle Lebenswege zu eröffnen, scheint kaum denkbar zu sein. So handelte in hohem Maße unverantwortlich, wer die Aufgabe der Erziehung darin erblickte, junge Menschen zu gleichen Teilen über wertvolle und nicht wertvolle Lebenswege zu informieren. Selbst wenn eine Gesellschaft eine besondere Wertschätzung für Personen mit einer stark ausgebildeten Autonomie besitzt oder solche Menschen zumindest toleriert, ist kaum vorstellbar, dass

die Aufgabe der Erziehung darin gesehen wird, Heranwachsenden zu einer starken Autonomie zu verhelfen. Eine Erziehung zur Autonomie scheint pädagogisch nur in der Form einer Erziehung zu schwacher Autonomie sinnvoll zu sein.

Damit ist nicht gesagt, dass staatsbürgerliche Erziehung in demokratischen Gesellschaften Heranwachsende nicht dazu befähigen dürfe, die Absichten und Ziele, die in einer Gesellschaft als lohnend angesehen werden, kritisch zu prüfen und zu beurteilen. – Wie dies geschehen kann, wird im nächsten Abschnitt untersucht. – Pädagogen, die sich liberalen Traditionen verbunden fühlen, werden mit der Schlussfolgerung, der Erziehung zu schwacher Autonomie sei ein Vorzug gegenüber einer Erziehung zu starker Autonomie einzuräumen, nicht zufrieden sein. Sie vertreten die Auffassung, dass Autonomie uneingeschränkte Wahlmöglichkeiten voraussetzt und dass eine Erziehung, die begrenzte Optionen verfolgt, mit Autonomie im vollen Sinne unvereinbar sei. Anti-perfektionistische Liberale, wie z.B. Rawls, können sich daher nicht damit einverstanden erklären, dass ein öffentliches Bildungssystem bestimmte Konzeptionen des „Guten“ preferiert (vgl. Sandel, 1998).

Aber selbst dann, wenn eine uneingeschränkte Wahlfreiheit gefordert wird, ergibt sich für Befürworter einer starken Autonomie eine Wahlmöglichkeit. Sie können bei der Präsentation der Wahlmöglichkeiten Neutralität walten lassen oder engagiert Wertvorstellungen ablehnen, die von der Gesellschaft propagiert werden. Es mag Umstände geben, in denen eine Gesellschaft die Geschichte ihrer eigenen Moralvorstellungen verurteilt. Sofern dies der Fall ist, bedeutet dies, dass man, um das zu wählen, was wertvoll erscheint, das ablehnen muss, was in einer Gesellschaft als wertvoll angesehen wurde. Dies ist aber etwas anderes als die Ermutigung, sich für Ziele zu entscheiden, die als nicht lohnend angesehen werden. Wie immer man die praktischen oder ethischen Implikationen einer solchen Option einschätzt, es bereitet Schwierigkeiten, eine Erziehung, die Heranwachsende dazu befähigt, die Wertvorstellungen einer Gesellschaft abzulehnen, als eine Einübung in kritische Rationalität zu bezeichnen. Damit sind wir wieder bei Poppers Auffassung angelangt, die besagt, dass Kritik auf etablierten Referenzpunkten basieren muss, die nicht gleichzeitig kritisiert werden können.

3. Kritische Rationalität und Erziehung

Welche Rolle spielt kritische Rationalität in der Erziehung? Um diese Frage weiter zu diskutieren, ist es hilfreich, sich das Konzept der Erziehung genauer anzusehen. Kategorial lässt sich das Konzept Erziehung als „Vorbereitung auf das Leben“ und als „Einführung in zentrale Bereiche des menschlichen Lebens“ definieren. Eine solche Definition kommt zunächst ohne eine Festlegung vorgegebener Inhalte aus. Im Folgenden werden die Implikationen von Kritik für drei Bereiche untersucht. Es sind dies diejenigen der individuellen, der beruflichen und der politischen Erziehung.

Jede Erziehung hat einen normativen Gehalt. Dieser bezieht sich darauf, was in der Gesellschaft unter einem wertvollen Leben verstanden wird. Auffassungen hierüber gehen in das Konzept der Erziehung ein. Eine Gesellschaft, die für kritische Rationalität

und Autonomie eine besondere Wertschätzung hat, wird diese Wertvorstellung auf alle drei Bereiche der Erziehung auslegen.

In kategorialer Hinsicht ist die Beziehung zwischen Erziehungskonzepten und kritischer Rationalität eine problematische. Einerseits befasst sich Erziehung mit der Vorbereitung auf das Leben. Dies beinhaltet die Vorbereitung auf eine Lebensweise, die eine normative Ordnung hat, die durch bestimmte Annahmen reguliert wird, die als solche nicht ständig kritisiert werden können. Andererseits bezieht sich kritische Rationalität auf eine Prüfung von Annahmen, für die es keine vorgegebenen Grenzen gibt. Das gilt selbst für die Regeln der formalen Logik, die verschieden ausgelegt und interpretiert werden können (vgl. Toulmin 1985). Es ist schwierig, beide Problemaspekte in konkreten, mit den jeweils geltenden normativen Grundüberzeugungen einer bestimmten Gesellschaft oder sozialen Gruppe abgestimmten Konzepten der Erziehung in Einklang zu bringen. Jedes Konzept räumt der Entwicklung kritischer Rationalität einen bestimmten Raum ein, auch wenn dessen Ausfüllung zunächst völlig inhaltsleer bleibt. In spätmodernen Gesellschaften herrschen Erziehungskonzeptionen vor, welche die Anforderung an die Erziehung, Heranwachsende auf eine bestimmte Art des Lebens vorzubereiten, mit der Anforderung abzustimmen suchen, die Entwicklung kritischer Rationalität zu fördern. Solchen Konzepten zufolge sollen Heranwachsende lernen, die Voraussetzungen und Rechtfertigungen von Argumenten unter Einschluss der jeweils vorgegebenen gesellschaftlichen Moralauffassung zu diskutieren.

Kritische Betrachtungsweisen dieser Art bringen immer eine eigentümliche Gefahr von Instabilität mit sich. Die Fähigkeit zur kritischen Analyse kann nicht beliebig an- und abgeschaltet werden. Es ist daher nahezu unvermeidbar, dass sie auf eine Art und Weise zum Zuge kommt, die nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern gutgeheißen wird. Im folgenden werden einige der Schwierigkeiten untersucht, mit denen eine Erziehung zu kritischer Rationalität in den genannten drei Bereichen konfrontiert ist.

3.1 Berufliche Erziehung (*Vocational Education*)

In traditionellen Gesellschaften zielte die Erziehung nicht auf die Entwicklung von kritischer Rationalität. Wo eine solche Zielstellung auftauchte, z.B. im Bereich der Jurisprudenz und der tertiären Bildung, konzentrierte sie sich auf das unbedingt Notwendige für die Ausübung eines bestimmten Berufs oder die Mitwirkung an akademischen Diskussionen. Weder die Berufe noch die Gesellschaften benötigten eine darüber hinausgehende kritische Rationalität.

Im Zuge der im 18. Jahrhundert einsetzenden industriellen Revolution änderte sich dies auf mannigfaltige Weise. Traditionelle Fähigkeiten gingen, wie von Smith und Marx beschrieben, infolge der Fragmentierung des Arbeitsprozesses verloren. Handelsbeziehungen, die in vorindustriellen Wirtschaftsformen dominierten, verloren an Einfluss. Die Ausübung eines Handwerks, die früher nicht an kritische Rationalität gebunden war, verlangte nun zusätzliche Fähigkeiten und ein Urteilsvermögen, das eine gewisse geistige Wachsamkeit, wie sie auch auf anderen Gebieten vorkommt, einschloss.

Die geistigen Auswirkungen der fortschreitenden Fragmentierung der Arbeitsprozesse beschrieb Adam Smith so:

„The man whose whole life is spent in performing a few simple operations, of which the effects are, perhaps, always the same, or very nearly the same, has no occasion to exert his understanding, or to exercise his invention in finding out expedients for removing difficulties which never occur. He naturally loses, therefore, the habit of such exertion, and generally becomes as stupid and ignorant as it is possible for human creature to become.“ (Smith 1776/1981, Book V, S.785-786).

Damit die Reichen, die Gebildeten und die Unternehmer zur Rechenschaft gezogen werden können, schlägt Smith vor, den Kindern der Armen eine vom Staat mitfinanzierte Basis-Bildung zu vermitteln, die das notwendige Wissen vermittelt, um die Intentionen der Reichen und Mächtigen hinterfragen zu können. Im Unterschied zur Erziehung des Bürgers zielte die berufliche Erziehung der Arbeiter damals noch nicht auf besondere sprachliche und mathematische Kompetenzen. In seinen Ausführungen zur Erziehung der Arbeiter konzentrierte sich Smith auf Hinweise zur Erzeugung einer kritischen Gesinnung. Wie später Marx, konnte er sich noch nicht vorstellen, dass der Kapitalismus gelernte, gebildete, kritische Arbeiter benötigt. Daher ging er davon aus, dass sich die beruflichen von den gesellschaftlichen Aspekten der Bildung abgrenzen lassen.

Die damit vollzogene Trennung der beruflichen und staatsbürgerlichen Aspekte innerhalb der beruflichen Bildung war typisch für die anglo-amerikanische Betrachtungsweise der sozialen Rolle der Arbeitnehmer. Sieht man einmal von der Idee der kritischen Rationalität ab, so erscheint diese Sichtweise sogar zum Teil plausibel. Mit der stärkeren Betonung der Bedeutung kritischer Rationalität für die Tätigkeit der Arbeiter am Arbeitsplatz verlor die Begrenzung dieser Rationalität auf „technische“ Fragen des unmittelbaren Arbeitskontextes und -prozesses an Plausibilität. Das Modell, mit dem Smith und Marx die fortschreitende Segmentierung des Arbeitsprozesses beschrieben, erwies sich als ungeeignet für die Erfassung und Darstellung moderner Arbeitsprozesse und ihrer Kontexte (vgl. Streeck 1992). Diese verlangen von den Arbeitenden zunehmend ein beträchtliches Fachwissen, geschulte Fähigkeiten, Teamarbeit und die Eignung zu selbstständiger Analyse und eigenständigen Problemlösungen im Arbeitsprozess. Heute lässt sich die von Smith entwickelte Argumentation gleichsam auf den Kopf stellen und behaupten, dass ein Arbeiter, der seine Intelligenz in seinem Beruf einsetzt, diese nicht abschalten wird, wenn er über Themen des öffentlichen Lebens und der Politik nachdenkt. Ein kritisch-rationaler Arbeiter ist wahrscheinlich auch ein kritisch-rationales Individuum und ein selbst urteilender Bürger.

Smith's Ausführungen über den Umfang der für Arbeiter notwendigen Ausbildung waren vielleicht für die erste Welle der industriellen Revolution im Vereinigten Königreich, nicht aber in gleicher Weise für die zweite und die nachfolgenden Wellen gültig. Der Anstieg professioneller Arbeit und die Notwendigkeit gelernter, zuverlässiger und selbstständig tätiger Arbeiter, die Informationen aufnehmen und interpretieren und in Teams handeln und agieren können, führte dazu, dass auch die intellektuellen Anforderungen deutlich stiegen. Die Arbeit kehrte nicht zur handwerklichen Struktur der mittelalterlichen Gilde zurück, sondern nahm eine Struktur an, die durch permanente und

radikale Anpassungen der Arbeitenden an steigende Qualifikationserwartungen gesteuert wurde. Von den Arbeitenden wird nun verlangt, dass sie sich nicht mehr einfach an die Tradition anpassen, sondern neue Situationen kritisch erfassen und auf sie reagieren können. Hierzu stellt ein gewisser Grad an kritischer Rationalität eine unerlässliche Voraussetzung dar.

Moderne Arbeit zeichnet sich durch eine ganze Reihe von Aspekten dieser Art aus. Sie alle setzen kritische Rationalität voraus. Arbeiter müssen, wenn sie in Teams agieren, über einen gewissen Grad an Unabhängigkeit, wenn nicht sogar Autonomie in Bezug auf ihre eigene Arbeit verfügen. Sie müssen in der Lage sein, aktuelle Probleme im Arbeitskontext selbstständig zu identifizieren und zu lösen. Wichtiger noch ist die Fähigkeit zur Kontrolle des gesamten Arbeitsablaufs und die Aneignung des hierfür erforderlichen Wissens. Die notwendigen Kompetenzen hierzu werden zunehmend nicht einzeln und individuell, sondern innerhalb von Teams erworben.

In einigen Ländern, so z.B. auch in Deutschland, hat die Eingliederung der Arbeiter in die Unternehmen große Fortschritte auch in Richtung auf Mitbestimmung gemacht. Die Institution der Mitbestimmung operiert nicht nur innerhalb des Betriebsrats, sondern ist auch im Aufsichtsrat wirksam (vgl. Streek 1992). Man kann in der Mitbestimmung ein pragmatisches Hilfsmittel sehen, das die Kooperation der Arbeiter bei schwierigen Entscheidungen, die ein Unternehmen zu treffen hat, sichert. Der Arbeiter wird durch sie zugleich stärker an das einzelne Unternehmen gebunden. Unter solchen Umständen ist es unvermeidbar, dass Fragen der Unternehmensstrategie bei der Arbeitnehmerschaft ein dauerhaftes Interesse finden. Das schließt ein, dass Arbeitende zumindest eine informierte Aufmerksamkeit für strategische Probleme des Unternehmens und deren Lösungen entwickeln. Man kann hierin einen kleinen Schritt hin zur Diskussion der Werte und Normen erblicken, die die Unternehmensstrategie jeweils begründen. Das kann soweit führen, dass eine Belegschaft an Entscheidungsfindungsprozessen in einer Weise mitwirkt, die durch eine gewisse Art von Autonomie bestimmt ist.

Gebildete Mitarbeiter sind nicht nur Angehörige eines Nationalstaates mit zunehmend aktiven Staatsbürgern, wie Smith vorhergesehen hat, sondern können auch kritisch zur ökonomischen Struktur und Führung eines Unternehmens Stellung nehmen. Je mehr Arbeiter die Vorgänge in ihrem Unternehmen und der Umgebung, in der sie handeln, verstehen, um so mehr werden sie auch fähig werden, an der Art und Weise, wie das Unternehmen geführt wird, Kritik zu üben. Dies kann zu einem kreativen Spannungsverhältnis führen. In Rahmen der Mitbestimmung hat die Belegschaft nicht nur ein Mitspracherecht; sie ist darüber hinaus auch unmittelbar an der Gestaltung der ökonomischen Realität beteiligt. Dies zwingt sie, auf ökonomischem Gebiet zuweilen Entscheidungen nachzuvollziehen, die mit unpopulären Maßnahmen verbunden sind. Auf der Seite der Unternehmensinhaber besteht das Hauptproblem kritischer Rationalität nicht so sehr darin, dass eine kritische Belegschaft einen proletarischen Aufstand inszeniert oder die Arbeitsprozesse ineffizient gestaltet. Viel problematischer ist, dass der ökonomische Erfolg eines Unternehmens graduell zum Niedergang der ökonomischen Kontrolle über die Belegschaft führen kann (vgl. Hodgson 1999).

Die Zunahme kritischer Rationalität am Arbeitsplatz bringt gerade dann, wenn man diesen Prozess nicht nur aus politischen, sondern auch aus ökonomischen Gründen als notwendig ansieht, ebenso unvorhergesehene wie unbequeme Konsequenzen mit sich. Gegenwärtig kann man nur spekulieren, welches die weiteren Implikationen der Stärkung einer kritischen Rationalität am Arbeitsplatz sein werden. Es ist nicht abwegig anzunehmen, dass die Arbeiter, die ein gewisses Maß an Kontrolle an ihrem Arbeitsplatz ausüben, künftig normative Fragen an das System der Kontrollen und Belohnungen richten werden, mit denen das ökonomische System arbeitet. Dabei kann es zu Kollisionen zwischen der finanziellen Ordnung der Unternehmenskontrolle und der Verantwortung derjenigen kommen, die die Bezahlung der Belegschaft kontrollieren. Arbeiter könnten schließlich auch die Rolle ihres Unternehmens in der Gesellschaft hinterfragen. Ein System, das hauptsächlich dem Interesse der Aktionäre an hohen Gewinnen – der Idee des „shareholder value“ – folgt, kann von Arbeitern, die meinen, dass sie in ihm viel zu verlieren haben, kritisch geprüft werden.

Für die Einführung von Elementen kritischer Rationalität am Arbeitsplatz gibt es, sobald sie sich auf die institutionellen Formen der Mitbestimmung bezieht, keine logische oder natürliche Grenze. Arbeiter, die eine bestimmte Führung ihres Unternehmens ablehnen, können diskutieren, ob sie eine starke Form von Autonomie entwickeln wollen. Es ist sogar denkbar, dass auch die Unternehmensführung zu der Auffassung gelangt, dass eine stärkere Autonomie der Arbeiter moralisch wünschenswert ist. Selbst für den Fall, dass dies nicht die Auffassung der in der Gesellschaft einflussreichen Unternehmerelite sein sollte, muss es in einer demokratischen Gesellschaft erlaubt sein, über solche Fragen öffentlich zu diskutieren und zu streiten.

3.2 *Politische Bildung (Citizenship Education)*

Nicht zufällig sind die öffentlichen Bildungssysteme zusammen mit den modernen Staaten entstanden (vgl. Green 1990). Die Staaten brauchten Bürger, die die ihnen aufgetragenen Aufgaben verstehen und selbstständig ausführen konnten. Hierfür war es unerlässlich, dass die Menschen zumindest lesen, schreiben und rechnen lernten und fähig wurden, in einer industriellen Ordnung zu arbeiten.

Um ihren eigenen Platz in der staatlichen Ordnung zu akzeptieren, mussten die Bürger mit der regierenden Elite soweit übereinstimmen, dass sie deren Weltanschauung teilten. Erziehung konnte zu solchem „common sense“ durch moralische, historische, religiöse und zivile-staatsbürgerliche Studien beitragen. Damit aber ein neues Bürgertum, das nicht mehr länger ein Herrschaftsobjekt von Monarchen, sondern Mitspieler in einer möglichen rationalen Ordnung ist, seine Aufgabe erfüllen konnte, musste es, wie Smith ausführte, lernen, in der Gesellschaft eine passive Haltung einzunehmen und gleichzeitig die in dieser wirkenden Kräfte auszugleichen. Hierzu war nicht nur die Fähigkeit, Respekt gegenüber den Zielen der verschiedenen Interessengruppen aufzubringen, sondern – in einem begrenzten Umfang – zugleich kritische Rationalität erforderlich.

Auch für die Bemühungen der Bürger um kritische Rationalität gibt es keine feststehende Grenze. Selbst in Gesellschaftsordnungen, die bei der Bevölkerung eine breite Akzeptanz finden und beispielsweise wie jene der USA keine sozialistische Bewegung kennen, gibt es keine Garantie dafür, dass die Menschen keinen eigenen Standpunkt und eine gegen die herrschende Meinung gerichtete Form von Rationalität entwickeln. Die Integration kritischer Rationalität wird daher auch in der Zukunft eine Aufgabe der öffentlichen Erziehung sein. Diese ist in modernen Gesellschaften in eine soziale und politische Evolution eingebettet, die ohne ein klares Ziel auskommt. Es ist, als wähle man ein Ticket, ohne den Zielort zu kennen. Moderne staatsbürgerliche Erziehung zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf jegliche Form politischer Indoktrination verzichten kann. Demokratische Gesellschaften müssen, um glaubwürdig zu sein, auf die Entwicklung kritischer Rationalität als einer Schlüsselfunktion setzen. Dies kann zur Entstehung einer pluralistischen Demokratie beitragen, in der es eine gleichberechtigte Kommunikation zwischen den Bürgern gibt.

Aber selbst in einer vollständig entwickelten demokratischen Gesellschaft kann es niemals alleiniges Ziel des öffentlichen Bildungssystems sein, bei den Bürgern eine individuelle – starke oder schwache – Autonomie zu entwickeln. Demokratische Gesellschaften müssen in sich selbst immer auch die Voraussetzungen dafür sichern, dass die ihnen zugrunde liegenden Werte im Sinne demokratischer Entscheidungen von den Bürgern frei gewählt werden. Die Mindestforderung lautet daher, dass die Bürger das notwendige Wissen und die Fähigkeit entwickeln müssen, um diese Wahl treffen zu können. Das schließt letzten Endes die Fähigkeit ein, kritische Rationalität gegenüber sozialen wie gegenüber persönlichen Zwecken einzusetzen. Demokratische Gesellschaften müssen daher versuchen, die Bildungsprozesse ihrer Bürger so anzulegen, dass diese das, was gerade üblich ist, hinterfragen können. Das eröffnet zugleich die Möglichkeit, dass das, was gerade nicht üblich ist, eine Chance bekommt, als möglicherweise sinnvoll angesehen zu werden.

Das vielleicht eindrucksvollste Beispiel für einen solchen Prozess ist der in den zurückliegenden 150 Jahren vollzogene Wandel in den Auffassungen darüber, was unter einer für Frauen angemessenen Lebensform zu verstehen ist. An ihm wird deutlich, was passieren kann, wenn eine traditionelle moralische Ordnung geprüft und neu beurteilt wird. Als Alternative könnte vorgeschlagen werden, dass die Position der Frau in der Gesellschaft in Bezug auf ein transzendentes Konzept von Gerechtigkeit geändert wird (vgl. Taylor 1989). Ganz gleich, welchen Weg man wählt, öffentliche Erziehung muss sich in einer Demokratie der Aufgabe stellen, die Voraussetzungen dafür zu sichern, dass das Urteil über die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Ziele offen gehalten wird (vgl. Benner 2001). Die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten ist eine Voraussetzung dafür, dass Menschen individuell in sozialen und politischen Gruppen handeln und eigene Vorstellungen von dem, was nützlich und sinnvoll ist, entwickeln können.

Es kann keinen bedeutenden Dialog zwischen verschiedenen sozialen Kräften und Gruppierungen geben, wenn diese nicht die Fähigkeit besitzen, die bestehende Ordnung in einem rationalen Sinne zu kritisieren. Es kann sein, dass ein solcher Prozess in Gesellschaften, wie sie heute existieren, gut verläuft. Aber es gibt keine Garantie, dass dies im-

mer so sein wird. Das gilt sowohl für die Hinterfragung der ökonomischen als auch der sozialen und ethischen Grundlagen einer Gesellschaft. Poppers These, dass Kritik nur im Kontext einer vorgegebenen Tradition sinnvoll ist, schließt nicht aus, dass sich Traditionen über einen längeren Zeitraum verändern. Es gibt daher keine Alternative zu einer öffentlichen Erziehung, die die Fähigkeit zur Kritik zu entwickeln sucht.

Eine modifizierte Form dieser Erziehung könnte darin bestehen, durch öffentliche Erziehungsprogramme die praktische Fähigkeit zu fördern, sich an Dialogen zu beteiligen, miteinander zu kommunizieren und Kompromisse zu schließen, kurz, kritisch miteinander umzugehen. Kritische Bürger werden nicht bloß im Sinne einer Inanspruchnahme abstrakter Rechte handeln, sondern zugleich versuchen, grundlegende Änderungen in der Balance der sozialen Kräfte herbeizuführen. Das Ergebnis einer kritischen Erziehung wäre dann ein in der Bürgerschaft kritisch engagierter Bürger im Sinne Gramscis, der sich weitaus eher in einem sozialen Dialog oder auch Kampf um die richtige Position („war of position“) befindet (vgl. Gramsci 1971), als dass er eingebunden in einer idealen Sprechsituation lebte, in der Bürger sich permanent gegenseitig als Individuen anerkennen.

3.3 Ausbildung einer persönlichen Eigentümlichkeit (Individuality)

Alle bisher genannten Gesichtspunkte sind auch für die individuelle Erziehung und die Ausbildung einer eigentümlichen Persönlichkeit von Bedeutung. Spätmoderne Gesellschaften sind auf Menschen angewiesen, die autonom sind und ihre Lebensziele selbst bestimmen können. Das gilt nicht zuletzt für eine Marktwirtschaft, die in hohem Maße von Individuen und deren Eigentümlichkeiten abhängig ist. Autonome Personen können zwischen verschiedenen Lebenszielen kritisch wählen und sich dann für einen Lebensweg entscheiden, der ihrer Individualität entspricht. Sie müssen dies tun, wenn sie ein autonomes Leben führen wollen. Dies schließt ein, dass sie gelernt haben müssen, sowohl mit traditionellen auch als mit allgemein anerkannten Zielvorstellungen kritisch umzugehen und eine eigene Wahl zu treffen, die – zumindest bis zu einem gewissen Grad – nicht durch Andere vorbestimmt ist. Die Kritik an sozial anerkannten Zielen muss in Auseinandersetzung mit traditionellen Normen legitimiert werden. Wo dies gelingt, ist die Wahl der eigenen Ziele nicht notwendigerweise ein Akt kritischer Rationalität. Die Wahl muss, wie bei persönlich empfundener Schuld, niemanden zufrieden stellen als nur die Person selbst, die über ihre Lebensziele entscheidet.

Marktwirtschaftliche Systeme sind auf Individuen angewiesen, die ihre Ziele ohne Einschränkung durch traditionelle Institutionen selbst wählen können. Hinzu kommt, dass eine Konsumgesellschaft Individuen braucht, die ihre Entscheidungen aufgrund bestimmter Impulse treffen. Da viele Konsumenten ihre Kaufentscheidungen entweder willkürlich oder nach ihrem Status und ihrer Position, nicht aber vorrangig nach Nützlichkeitsabwägungen treffen, erfolgt die Wahl zwischen verschiedenen Gütern oft weniger aus pragmatischen Gesichtspunkten als vielmehr auf der Basis von Emotionen (vgl. O' Neils 1999, Kapitel 3). Wird diese Form der Wahl ökonomischer Güter auch auf die

Wahl der Lebensziele ausgeweitet, so nimmt sie – natürlich unter der Voraussetzung, dass sie durch die Wahl geeigneter Mittel praktikabel ist – den Charakter einer autonomen Wahl an, die zugleich emotional und subjektiv fundiert ist (zur Kritik dieser Auffassung siehe Raz 1986, Kapitel 14 und 15; O’Neil 1999, Kapitel 6 und 7).

Wie in anderen Bereichen kann die in liberalen, spätmodernen Gesellschaften verbreitete kritische Rationalität auch hier zu Korrosionen führen, die gesellschaftlich nur schwer kontrollierbar sind. Hat Rationalität ihr kritisches Geschäft in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Zielvorstellungen abgeschlossen, so ist der potenzielle Weg für subjektive Entscheidungen und individuelle Zielwahlen frei. Kritische Rationalität steht daher immer in der Gefahr, Bedingungen mit herbeizuführen, die zu ihrem Bedeutungsverlust in einzelnen Lebensbereichen beitragen. Im Übrigen brauchen auch Marktwirtschaften eine soziale Ordnung, damit der Markt funktionieren kann.

Hier deutet sich an, dass es verschiedene Konzepte zur Entwicklung von individueller Autonomie und zur Förderung einer persönlichen Wahl konkreter Lebensziele gibt, die untereinander in Spannung stehen. Um die eigenen Lebensziele in kritischer Einstellung wählen zu können, müssen die Spielräume für Wahlmöglichkeiten möglichst groß sein. Zugleich müssen Optionen zugelassen werden, die unüblich oder zumindest nicht allgemein anerkannt sind. Wer erzieht, muss also mit Dilemmata rechnen, die nicht immer klar durchschaubar sind. Es ist schwer zu sagen, welche Rolle die Erziehung bei der Herausbildung von Wahlentscheidungen haben kann, die nur Impulsen folgen und ohne kritische Reflexion auskommen.

Immer muss Erziehung Heranwachsenden ein theoretisches, praktisches und persönliches Wissen vermitteln, das notwendig ist, um Wahlentscheidungen kritisch reflektieren und treffen zu können. Da Lehr-Lern-Prozesse stets unter begrenzten personalen und zeitlichen Bedingungen stattfinden, ist es unmöglich, den Lernenden einen erschöpfenden Zugang zu allen nur denkbaren Alternativen zu erschließen. Man wird sie daher immer über diejenigen Möglichkeiten informieren, die als bedeutungsvoll angesehen werden. Anderenfalls müsste man Lernprozesse so konzipieren, dass sie z.B. auch über die Wahlmöglichkeit, Surfer oder Playboy zu werden, informieren, was jedoch von vielen nicht als unbedingt erstrebenswert angesehen wird. Wie aber sollte eine Erziehung, die sich nicht gegenüber dem Staat, sondern gegenüber den Bürgern verantworten muss, ein solches Vorgehen rechtfertigen?

Befürworter einer starken Autonomie als Erziehungsziel könnten argumentieren, Heranwachsende brauchten sich durch die Auswahl der Optionen, über die sie in der Schule informiert werden, in ihren Wahlmöglichkeiten nicht eingeschränkt fühlen. Wer so argumentiert, gerät jedoch in die paradoxe Position, die Form schulischer Erziehung zu verleugnen, die er selbst befürwortet. Einerseits argumentiert man, ein autonomes Leben sei das einzig wahre, andererseits vertritt man den Standpunkt, dass auch Lebensformen wählbar sein sollen, die als nicht wertvoll angesehen werden.

Diese Paradoxie ist jedoch, sobald man die Ziele der Bürgererziehung berücksichtigt, nicht so weitreichend, wie es zunächst erscheint. In einer demokratischen Gesellschaft muss jeder Bürger fähig sein, die Spielräume der individuell zu treffenden Wahlentscheidungen selbst zu beurteilen. Bürger können zwar die Bandbreite der Wahlmög-

lichkeiten nicht selbst verändern, wohl aber dazu beitragen, dass die Meinung darüber, was als lohnend angesehen wird, durch öffentliche Diskussionen und die Wahl eines eigenen Lebenswegs sich ändert. Starke Autonomisten, die sich als Demokraten verstehen, müssen bereit sein, im Erziehungssystem Rücksicht auf die Wünsche anderer Bürger zu nehmen. Schwache Autonomisten, die sich als Demokraten verstehen, müssen akzeptieren, dass das, was in einer demokratischen Gesellschaft als wertvoll angesehen wird, nicht ein für alle Mal feststeht, sondern durch demokratische Debatten und Aktionen verändert werden kann.

Ich möchte daher hier die Position vertreten, dass moderne Gesellschaften die Entstehung kritischer Rationalität durch Erziehung und Bildung durchgängig fördern können und gleichzeitig das Risiko akzeptieren müssen, dass diese Entwicklung mit Schwierigkeiten verbunden ist. Zum Auftrag ihrer Bildungssysteme gehört es, durch staatsbürgerliche und individuelle Erziehung die Entstehung „kritischen Denkens“ zu fördern. Während viele diese Aufgabenstellung für uneingeschränkt wünschenswert halten, haben einige bemerkt, dass sie auch zu nicht beabsichtigten Nebenwirkungen führen kann. Eine gegenüber Autoritäten aller Art skeptische Geisteshaltung kann grenzenlos sein. Ein kritischer Arbeiter kann die Kontrolle über das gesamte Unternehmen anstreben, ein kritischer Bürger für die Umwälzung des politischen Systems kämpfen, ein kritisches Individuum der traditionellen Moral den Kampf ansagen und für das Ende aller kollektiven Werte eintreten.

Die Herausbildung kritischer Rationalität stellt also ein Ziel dar, das nicht ohne weiteres kompatibel ist mit den traditionellen Zielen einer Erziehung, die einen angepassten Bürger hervorbringen will, der Kultur und Geschichte anerkennt. Kritische und traditionelle Ziele können nur bis zu einem gewissen Grad gleichzeitig verfolgt werden. Bisher ist es nicht gelungen, eine miteinander abgestimmte Relativierung dieser Erziehungsziele auszuarbeiten. Es ist nicht einmal klar, ob kritische Rationalität eine Balance mit traditionellen Erziehungszielen eingehen kann, ohne ihre und deren Bedeutung zu schmälern. Dies verweist noch einmal auf die problematische Rolle von Kritik. Der Konflikt zwischen traditionellen und kritischen Erziehungszielen ist noch nicht gelöst. Vielleicht wird es niemals für ihn eine alle zufriedenstellende Lösung geben. Hieraus erwächst die Schwierigkeit, dass die Ziele der Erziehung in einer tiefgreifenden Unbestimmtheit gehalten werden müssen. Das beschriebene Dilemma stellt m. E. ein fortwährendes Moment heutiger Gesellschaften dar, an dem das Grundproblem ihrer ständig in Wandel begriffenen Grenzen sichtbar wird. Ob dieses Dilemma für die menschliche Entwicklung förderlich ist, ist eine Frage, die den Rahmen dieser Untersuchung überschreitet. Eine rationale Antwort wird sicherlich die Reichweite und Rolle des kritischen Denkens und seine curriculare Verankerung als Bildungsziel hinterfragen müssen. Dies zu tun, könnte eine wichtige Aufgabe kritischer Erziehung selbst sein. Damit lässt sich als Ergebnis festhalten, dass die Entwicklung kritischer Rationalität und ihre Stellung im Rahmen der Erziehung selbst zu einem Gegenstand kritischer Forschung zu machen ist.

4. Die Zukunft der kritischen Rationalität und ihre Stellung im Erziehungssystem

Kritische Rationalität als Erziehungsziel spielt eine zentrale Rolle und nimmt einen bedeutenden Platz im Curriculum ein. Weil aber die Bedeutungen des Begriffs „kritische Rationalität“ und verwandter Begriffe wie „kritisches Denken“ unklar sind, gibt es Streit über die Aufgaben einer kritischen Erziehung und die Grenzen, die diese einhalten muss. Zum Abschluss meiner Überlegungen möchte ich darum eine Ambivalenz ansprechen, die mit der pädagogischen Rolle der Kritik und der Stellung des kritischen Denkens im Curriculum zusammenhängt.

Zweifellos kommt der Befähigung zu kritischem Denken eine zentrale Rolle in allen drei vorgestellten Bereichen der Erziehung zu. Wie in der Diskussion der Popperschen Vorstellungen gezeigt werden konnte, ist es als strittig anzusehen, ob ein kritisches Denken ausgebildet werden kann, das über die Grenzen einzelner Gebiete hinweg wirksam ist. Diese Feststellung befindet sich in einem gewissen Widerspruch zu Auffassungen, die von den meisten Befürwortern einer Erziehung zur Kritikfähigkeit vertreten werden (vgl. z.B. DfEE 1999). Gewöhnlich hört man, dass kritisches Denken eine kontextfreie Fähigkeit sei, die zwar nur in Auseinandersetzung mit bestimmten Fachgebieten entwickelt werden kann, deren Reichweite und Anwendbarkeit jedoch eine fachübergreifende sei. Problematisch ist, dass diese Auffassung weithin in Unkenntnis der Schwierigkeiten vertreten wird, die mit der Umsetzung eines solchen Programms verbunden sind (vgl. hierzu Gardner/Johnson 1996).

Die vielleicht größte Schwierigkeit ergibt sich aus der Vorstellung, dass Kritikfähigkeit eine Aktivität wie jede andere ist und zu der gleichen logischen Kategorie von Tätigkeiten wie das Gehen oder Kochen gehört. Analogien wie diese stützen jedoch nicht die Annahme, dass die Fähigkeit zu Denken bereichs- und fächerübergreifend generalisierbar ist. Genauso, wie jemand vielleicht im Wald spazieren kann, nicht aber in den Bergen, oder chinesische Mahlzeiten zuzubereiten versteht, nicht aber deutsche, sollte es denkbar sein, dass jemand kritisch über Geschichte nachdenkt, nicht aber über elektronische Ingenieurwissenschaften. Unterschiede wie diese werden jedoch von Befürwortern kritischer Denkprogramme – seit den Sophisten – abgestritten. Ihren Vorstellungen nach soll die Fähigkeit, kritisch zu denken, auf jedes Fachgebiet anwendbar sein.

Selbst wenn das Denken eine Tätigkeit in diesem Sinne wäre, folgte daraus nicht, dass es – anders als das Kochen – eine generell anzuwendende Fähigkeit darstellte. Bei Wittgenstein findet sich die Bemerkung, das Denken nicht so sehr eine eigenständige Aktivität als vielmehr ein möglicher Aspekt von Aktivitäten ist. Es gibt enge logische Verknüpfungen zwischen dem Konzept des Denkens und jenem der Sorge (taking care) oder der Aufmerksamkeit (paying attention). Sie alle sind Aspekte von Aktivität, nicht aber Aktivitäten (vgl. Wittgenstein 1964, S. 88-143). Dies wird deutlich, wenn man bedenkt, dass es durchaus möglich ist, Übungen im kritischen Denken auszuführen, ohne dabei selbst zu denken.

Für sich genommen muss dies noch kein Widerspruch sein, denn die Aktivität, eine Denkübung auszuführen, ist eine Aktivität, die, wie jede andere auch, auf sehr verschiedene Weise – also z.B. auch ohne innere Beteiligung und Aufmerksamkeit – vollzogen werden kann. In der Pädagogik und in den Curricula zur Entwicklung kritischen Denkens ist jedoch die Tatsache meistens übersehen oder gänzlich falsch verstanden worden, dass kritisches Denken für sich genommen keine reine Aktivität darstellt, sondern sich auf die Art und Weise bezieht, wie bestimmte Aktivitäten ausgeübt werden, die jeweils an kontext-spezifische Fähigkeiten gebunden sind. Das curriculare Versprechen, die Schüler fächerübergreifend kritisch denken zu lehren, stellt ein sehr weitreichendes und großes Versprechen dar. Es verführt immer wieder dazu, das kritische Denken als eine Fähigkeit anzusehen, die in jedem Kontext angewendet werden kann.

5. Schlussbemerkungen

Wie gezeigt, ist Kritik in der modernen Erziehung unentbehrlich und mehrdeutig. Sie ist unentbehrlich aufgrund der Grundstruktur der Gesellschaften, die wir geschaffen haben. Sie ist mehrdeutig, weil der Zeitpunkt, zu dem Kritik aufhört, eine konstruktive Rolle in der Politik zu spielen, nicht immer eindeutig ist. Es gibt häufig mehrere Aspekte und Möglichkeiten von Kritik, die von verschiedenen sozialen Partner verschieden ausgelegt werden. Die Entfaltung der Autonomie hängt von der Möglichkeit ab, kritische Reflexion als Aufweis eines alternativen Wegs zu interpretieren, den das Leben nehmen kann. Aber manche der Befürworter von Autonomie stellen das Ausmaß der kritischen Reflexion nicht eindeutig dar. Sollte diese soweit ausgedehnt werden, Heranwachsende zu ermutigen, ernsthaft eine persönliche Wahl in Betracht zu ziehen, die von der Gesellschaft oder vom Staat nicht gut geheißen, durch das Bildungssystem aber unterstützt wird? Obwohl es leicht ist, sich bestimmte Fälle vorzustellen, in denen dies berechtigt sein könnte, ist es schwer, dies als eine generelle Praxis zu rechtfertigen.

Eines der Probleme, das sich mit der Entwicklung von Kritik im Bildungskontext stellt, ist die Tatsache, dass es keine fest umrissenen Grenzen für Kritik gibt. Dieses Problem ist selbst ein Fall für kritisches Denken. Jenseits der Rücksichtnahme auf bestimmte Fachgebiete kann die Entwicklung von kritischem Denken als eine Form der Erziehung verstanden werden, die in der individuellen und staatsbürgerlichen Erziehung sowie in der beruflichen Bildung zum Zuge kommt. In diesen Gebieten aber kann kritisches Denken seine Rolle nicht im Sinne einer kontextfreien Tätigkeit spielen. Das Problem des kritischen Denkens hängt auch hier mit der Ambivalenz zusammen, welche der Idee der Kritik in Bildungsprozessen generell zukommt. Nach den Vorstellungen ihrer Befürworter soll kritisches Denken auf der einen Seite den Menschen erlauben, aktiv an der Gesellschaft, in der sie leben, teilzunehmen. Auf der anderen Seite übersieht man zuweilen die Tatsache, dass es dauerhafte Institutionen und in diese eingelagerte Wissensformen und -bestände gibt, deren Kontinuität auch zum Zwecke der Kritik es zu sichern gilt. Darüber hinaus ist die Annahme, dass das Denken eine Fähigkeit wie jede andere ist, auch in einem philosophischen Sinne problematisch.

Es kann daran gezweifelt werden, ob es jemals gelingen wird, die Natur und das Spektrum der Kritik in der erzieherischen Praxis adäquat zu charakterisieren. Wir können jedoch die Probleme, die entstehen, wenn man der Kritik einen festen Platz in der Erziehung einräumt, weder vermeiden noch ignorieren.

Literatur

- Benner, D. (2001): Education and Democracy. In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Futures of Education*. Berlin: Peter Lang, S.133-152.
- Burley, J./Harris, J. (Hrsg.) (2001): *A Companion to Genethics*. Oxford: Blackwell.
- Callan, E. (1993): *Autonomy and Schooling*. Kingston: McGill/Queen's University Press.
- Clayton, M. (2001): Individual autonomy and genetic choice. In: Burley, J./Harris, J. (Hrsg.): *Companion to Genethics*. Oxford: Blackwell.
- Curren, R. (1999): Cultivating the Intellectual and Moral Virtues. In: Carr, D./Steutel, J. (Hrsg.): *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge, S. 67-81.
- Department for Education and Employment (DfEE), (UK) (1999): *From Thinking Skills to Thinking Classrooms*. London: HMSO.
- Evans-Pritchard, E. (1936): *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, P./Johnson, S. (1996): Thinking Critically about Critical Thinking. *Journal of Philosophy of Education* 30, S. 441-456.
- Giglioli, P.-P. (Hrsg) (1972): *Language and Social Context*. London: Penguin.
- Goody, J./Watt, I. (1972): The Consequences of Literacy. In: Giglioli, P.-P. (Hrsg.): *Language and Social Context*. London: Penguin, S. 311-357.
- Gramsci, A. (1971): *Selections from The Prison Notebooks*, hrsg. von Q. Hoare und G. Smith. London: Lawrence and Wishart.
- Green, A. (1990): *Education and State Formation*. London: Macmillan
- Hodgson, G. (1999): *Economics and Utopia: why the learning society is not the end of history*. London: Routledge.
- Johnson, S. (2002): *Teaching Thinking Skills*. London: Philosophy of Education Society.
- Labov, W. (1969): The Logic of Non-Standard English. In: Giglioli, P.-P. (Hrsg.): *Language and Social Context*. London: Penguin, S. 179-215.
- McPeck, J. (1990): *Teaching Critical Thinking*. New York: Routledge.
- O'Neill, J. (1999): *The Market: Ethics, Knowledge and Politics*. London: Routledge.
- Peters, R.S. (1966): *Ethics and Education*. London: Allen and Unwin.
- Plato (1970): *Euthydemus*. Übersetzt und hrsg. von B. Jowett. London: Sphere.
- Plato (1950): *Republic (Politeia)*. Übersetzt und hrsg. von J.L. Davies und D.J. Vaughan. London: Macmillan.
- Popper, K.R. (1958): *The Logic of Scientific*. New York: Science Editions Inc.
- Popper, K.R. (1965): Towards a Rational Theory of Tradition. In: Ders.: *Conjectures and Refutations*, London: Routledge, S.120-135.
- Quinn, V. (1994): In Defense of Critical Thinking as a Subject. *Journal of Philosophy of Education* 28, S. 101-111.
- Raz, J. (1986): *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Ross, D. (1923): *Aristotle*. London: Routledge.
- Sandel, M. (1998): *Liberalism and the Limits of Justice*. Oxford: Clarendon.
- Smith, A. (1776/1981): *The Wealth of Nations*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Streeck, W. (1992): *Social Institutions and Economic Performance*. London: Sage.
- Taylor, C. (1989): *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Toulmin, S. (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J. (1982): *The Aims of Education Restated*. London: Routledge.
- Winch, C. (1983): Education, Literacy and the Development of Rationality. *Journal of Philosophy of Education* 17, S. 187-200.
- Winch, C. (1985): Cooper, Labov, Larry and Charles: Oxford: *Review of Education*. 11, S. 193-200.
- Winch, C. (1999): Autonomy as an Educational Aim. In: Marples (Hrsg.): *The Aims of Education*. London: Routledge, S. 74-84.
- Wittgenstein, L. (1964): *Zettel*. Oxford: Blackwell.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Christopher Winch, University College Northampton, Boughton Green Road, Northampton NN2 7AL.

Hans Merkens

Immunisierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik

1. Einleitende Bemerkungen: Vom Ungenügen der rohen Erfahrung als Grundlage der Erziehungswissenschaft

Versuche, Wissenschaften auf eine Erfahrungsgrundlage zu stellen, stehen vor der Schwierigkeit, dass die Erfahrung – bei genauer Betrachtung – keine zuverlässige Basis bieten kann, weil sie selbst auf einem Irrtum beruhen¹ oder allzu schnell nahe legen kann, die Möglichkeiten des Handelns auf eine Variante zu beschränken, die keineswegs optimal sein muss, indem die Bestätigung dieser Variante durch Erfahrung als Anlass genommen wird, andere mögliche Varianten nicht mehr zu erproben.² Blankenburg (1975) hat zusätzlich darauf verwiesen, dass nicht einmal der Sinn des Wortes Erfahrung einheitlich sei; er wandle sich vielmehr, „je nachdem ob wir Erfahrung gegen Erfindung, Phantasie, Interpretation, Deutung, gegen Theorie, deduktives Vorgehen oder (als ‚bloße‘ Erfahrung) gegen die Einsicht in die Notwendigkeit einer Sache abgrenzen“.

In der Erziehungswissenschaft ist bereits von Herbart (1806/1964) Erfahrung, die auf der ungeprüften und nicht weiter reflektierten Gewohnheit aufbaut, nachdrücklich kritisiert worden.³ Das Sich-Berufen auf die rohe Erfahrung unterliegt seitdem dem Verdikt, dass sich – zumindest auf Erfahrung allein – keine Regeln für die rechte Form der Praxis begründen lassen. Nicht nur die Zufälligkeiten des Augenblicks beim Sammeln von Erfahrung bilden in dieser Hinsicht ein Hindernis, viel gefährlicher ist die Tatsache, dass nicht mehr alle Möglichkeiten durchgespielt werden, sondern nur die eine, zufällig aufgetretene, als Lösung für ein Problem akzeptiert und als hinreichend betrachtet wird. Bei diesem Vorgehen würde der Alltag der bisherigen Praxis als hinreichende Begründung für die Gestaltung der zukünftigen Praxis hingenommen. Deshalb ist der Versuch, Regeln für das praktische Handeln allein über die Beobachtung eben des Praktizierten zu gewinnen, zumindest für die pädagogische Situation, fragwürdig. Die Erfahrung bedarf offensichtlich neben der Tatsache des Machbaren einer weiteren Be-

- 1 Optische Täuschungen sowie die Luftspiegelung „Fata Morgana“ können aus dem Bereich von Erfahrungen, die den Naturwissenschaften zuzuordnen sind, als Beleg für diese Aussage herangezogen werden.
- 2 Das ist vor allem bei angewandten Wissenschaften und der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse der Fall, wenn das Finden einer Lösung als hinreichend angesehen wird und weitere Experimente nicht mehr unternommen werden.
- 3 Später hat Stegmüller (1965) zwei Wirklichkeitsbegriffe unterschieden, einen, den er im Anschluss an Carnap (1966a) als sinnlos metaphysisch bezeichnet, und einen weiteren, der als sinnvoll empirisch gekennzeichnet wird. Die folgenden Überlegungen beziehen sich ausschließlich auf diesen zweiten Begriff und dessen Verwendung in den so genannten empirischen Wissenschaften.

gründung, die ich vorläufig als kritische Haltung gegenüber dem alltäglich Gewohnten bezeichne. Experiment (Trapp 1913) und Spekulation (Herbart 1806/1964) sind traditionell als kritischer Habitus in diesem Sinne entwickelt worden. Nur diejenigen Erfahrungen sollten einbezogen werden, die einer systematischen Kontrolle (Experiment) oder einer theoretischen Einordnung (Spekulation) genügten. Beide Vorgehensweisen sollten dazu führen, neue Formen der Praxis anzuregen bzw. zu erproben. Auf der Basis von Spekulation sollten Praxen des Erziehens und Unterrichtens entworfen und damit neue Erfahrungen ermöglicht werden,⁴ auf der Basis von Experimenten neue Praxen getestet werden, neue Erfahrungen in der Praxis also durch systematisches Testen im Vorfeld gewertet werden. In beiden Fällen ist aber noch nicht ausgeschlossen, dass das auf diese Weise Erfahrene auf einem Irrtum beruht und sich als nicht angemessen bzw. haltbar erweist. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass es sich bei dem, was man als Erfahrung aus der Praxis von Erziehung und Unterricht ansieht, um Einbildungen handeln könnte. Die Fragilität des Erfahrens in sozialen Situationen hat Laing (1969, S. 26f.) anschaulich beschrieben. Mit diesem Hinweis ist eines der Probleme angesprochen, welches diejenigen, welche Erfahrung als Grundlage wählen, immer wieder beschäftigt hat: Wie lassen sich Erfahrungen vom Traum, aber auch von Halluzinationen unterscheiden (Stegmüller 1965, S. 28)? Sollen Träume oder Halluzinationen von Erfahrungen unterschieden werden können, dann bedarf es entsprechender Prüfungen: Das, was als Basis dienen soll, muss aus dieser Sicht einer kritischen Überprüfung standhalten. Das ist nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in anderen Disziplinen und nicht zuletzt in der Wissenschaftstheorie eines der wichtigsten Grundthemen. Damit ist eine der wesentlichen Voraussetzungen für den Rückgriff auf Erfahrung in der Wissenschaft benannt: Das, was erfahren wird, bedarf der kritischen Überprüfung, wenn es in die Wissenschaft z.B. als Bestätigung einer Erkenntnis übernommen werden soll. Vor diesem Hintergrund hat sich in den Wissenschaften die Vorgehensweise des Methodisierens der Kritik ausgebildet, die im Folgenden näher untersucht werden wird. Diese Methodisierung der Kritik war erforderlich, weil nur die Wissenschaftlichkeit einer auf Erfahrung aufbauenden Erkenntnis gesichert werden konnte, wie sie für die Naturwissenschaften, aber auch die empirischen Sozialwissenschaften, typisch ist.

Die bisher benannten Schwierigkeiten beim Bauen auf Erfahrung vergrößern sich nämlich noch, wenn sich Tatsachen dem direkten Zugriff des Erfahrens verschließen (Blankenburg 1975), wie Levitt/March (1996) für das Organisationslernen am Beispiel des Lernens als Interpretation von Erfahrungen dargestellt haben.⁵ Merken (1974) hat für das Beobachten auf die Rekursivität des Prozesses beim Gewinnen von Beobachtungsaussagen hingewiesen, wenn beim Sammeln neuer Erfahrungen auf biografisch

4 Die Spekulation bedurfte der Bewährung aus der Erfahrung (vgl. Ruhloff in diesem Band).

5 In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, dass man in der Wissenschaft ähnlich wie im Alltag, wenn man ein Merkmal betrachten kann, das man für konstitutiv für eine Sache hält, davon spricht, dass man die Sache beobachtet habe, z.B. das Innere der Sonne, obwohl man nur ein Merkmal beobachten konnte, das man dieser Sache zuordnet, Neutrinos (Schickore 1999, S. 275); vgl. auch Bac 2000, 40 zum gleichen Thema: Verdichtung von Messungen durch Interpretation zu für beobachtet Gehaltenem.

früher gemachte Erfahrungen zurückgegriffen wird. Diese vorangehenden Erfahrungen unterliegen bei ihrem Gewinnen den gleichen Restriktionen wie sie für das Gewinnen der Neuen gelten: Das, was beim Sammeln von Erfahrungen als Filter wirkt, ist selbst nur begrenzt durch die Aufmerksamkeit beeinflussbar. Wenn es beeinflusst wird, gibt es einen interpretativen Anteil, der aus früheren Erfahrungen entstanden ist und im Akt des Erfahrens bzw. Beobachtens kaum kontrollierbar ist.⁶ Beeinträchtigungen dieser Art verstärken sich, wenn ein Vorgang wie der Prozess der Erziehung beobachtet werden soll, der selbst nicht direkt beobachtbar ist. Vielmehr kann in diesem Fall zumindest im Alltag erst aus den Ergebnissen des Prozesses darauf geschlossen werden, dass Erziehung stattgefunden hat, wie bereits Tausch/Tausch (1970, S. 39ff.) beschrieben haben.

In diesen Varianten wird ersichtlich, dass Erfahrungen roh nicht verfügbar sind. Über die Erfahrung wird nicht der unmittelbare Zugang zu Ereignissen oder Tatsachen vermittelt. Vielmehr bedarf es beim Gewinnen von Erfahrungen des Durchgangs durch zwei Filter: Erstens müssen die Sinne so intensiv affiziert werden, dass sich Empfindungen ausbilden; hierbei handelt es sich um einen physiologischen Filter. Daran anschließend können zweitens Wahrnehmungen Gestalt annehmen, indem frühere Erfahrungen aktiviert werden, wie Gehlen (1962) anschaulich beschrieben hat. Erst danach entwickelt sich die neue Erfahrung, die auf dieser Wahrnehmung aufbaut (Merkens 1972). Speziell im Fall des Erziehens wird interpretierend durch den Vergleich mit früheren Erfahrungen oder Berichten Dritter geschlossen, dass erzogen worden ist (Tausch/Tausch 1970). Bei der Erfahrung handelt es sich also um einen komplexen Prozess, bei dem das, was man alltagssprachlich für Erfahrung hält, mit interpretativen Anteilen verschränkt ist, bei deren Genese frühere Erfahrungen eine wichtige Rolle gespielt haben.

Beim Gewinnen wissenschaftlicher Erfahrungen gibt es einen ähnlichen Ablauf, weil neben der Messung die Interpretation des Gemessenen erforderlich ist, damit es sich um eine Erfahrung handeln kann (Schickore 1999, S. 283). Für diese Interpretation gibt es Regeln, die vom Gewinnen der Aussagen bis hin zu deren Bearbeitung bzw. zum Umgang mit ihnen reichen, wie beispielsweise Prim/Tilmann (1973) am Beispiel der Sozialwissenschaften dargestellt haben, zu denen sie auch die Erziehungswissenschaft rechnen. Opp (1970, S. 12) hat entsprechend die sozialwissenschaftliche Methodologie dahingehend charakterisiert, sie versuche, „die Arbeit des Sozialwissenschaftlers einer Kritik zu unterziehen und Vorschläge für eine verbesserte sozialwissenschaftliche Praxis zu machen.“ Die Regeln der Durchführung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen sollen dabei einer Kritik unterzogen werden. Dazu bedarf es bestimmter Kriterien, die Hülst (1973, S. 14) mit Prüfbarkeit, Präzision und Informationsgehalt bezeichnet hat.

Das, was eingangs als rohe Erfahrung gekennzeichnet wurde, ist demnach eher eine Art der Erfahrung, der es an Reflexion mangelt. Man könnte die folgenden Überlegungen auch unter das Thema stellen, wie die für wissenschaftlich verwertbare Erfahrung erforderlichen reflexiven Prozesse gestaltet und welchen Methoden der Prüfung sie un-

6 Fernsehsendungen wie „Achtung, Kamera“ haben aus Situationen, die so entstehen, ihre Beispiele gewonnen.

terworfen werden. Diese Methoden kann man als den Versuch ansehen, die zufälligen, nicht kontrollierbaren Anteile der Erfahrung zu minimieren. Die Prüfung erfolgt also kritisch gegenüber dem, was man erfahren hat. Dazu dient die Methodisierung der Kritik, die sich gegen die vorschnelle Übernahme einzelner Erfahrung richtet, die vielmehr als Instanz zur Überprüfung verstanden werden muss. Die These ist dabei, dass eine nachprüfbare Kritik der jeweiligen Erfahrungen ohne Methodisierung nicht gelingen kann. Erfahrungen, die der Kontrolle der methodisierten Kritik nicht unterworfen worden sind, werden im Folgenden als vorkritisch gekennzeichnet.⁷

2. Wiederholbarkeit und Konsens als Programm

Wenn Wissenschaftlichkeit von Aussagen angestrebt wird, dann ist ein möglicher Aspekt, dass sie über den Zeitpunkt hinaus, zu dem sie gewonnen werden, als gültig angesehen werden können. Diesem Aspekt kommt in den empirischen Wissenschaften eine besondere Bedeutung zu. Die Aussagen sollen in dem Sinne angemessen sein, dass die Ereignisse, die sie erfassen bzw. wiedergeben, als vorhanden bzw. bestätigt angesehen werden können. Das kann naturgemäß nur so lange sein, wie nichts Gegenteiliges bekannt geworden ist. Singuläre, vom Zufall generierte oder nicht nachprüfbare, Erfahrungen sollen ausgeschlossen werden. Vielmehr soll aus der Beobachtung einmaliger Eigenschaften eines Dings, dass z.B. ein Körper zu einem bestimmten Zeitpunkt rotes Licht reflektiert, auf eine dauernde Eigenschaft geschlossen werden können, nämlich, dass der Körper rot ist (Carnap 1966b, S. 7). Häufig soll die Erfahrung zusätzlich in dem Sinne genutzt werden, dass sie unbedenklich auf ähnliche Situationen übertragen werden kann. Außerdem sollen sie nicht nur vom Urheber, sondern auch von anderen Personen als zutreffend angesehen werden (Prim/Tilmann 1973, S. 14).

Um diesen Anforderungen zu genügen, müssen zur Gewinnung und Sicherung von Erfahrungen bestimmte Verfahren bzw. Methoden eingesetzt werden, die als unstrittig angesehen werden. Mit dem Ziel der Präzisierung eines entsprechenden Katalogs von Anforderungen lassen sich unterschiedliche Probleme identifizieren, die gelöst sein müssen, wenn das Bauen auf Erfahrung erfolgreich gestaltet werden soll. Einerseits muss gesichert werden, dass die Zuordnung der empirischen Daten zu den Aussagen über sie in einer Weise erfolgt, die keinerlei Zweifel zulässt (Carnap 1961). Das lässt sich am Beispiel des Beobachtens beschreiben (Merks 1974). Eine Anforderung, die auf der Seite der Ereignisse daraus resultiert, lautet, dass die Ereignisse präzise bestimmt und Verwechslungen ausgeschlossen werden müssen. Das gelingt eher, wenn es sich um Elementarereignisse handelt; dies sind Ereignisse, die kleinste Einheiten bilden. Ähnlich wie in der Molekularchemie setzen sich größere Ereignisse auch in anderen Disziplinen aus mehreren Elementarereignissen zusammen. Elementaraussagen können dann Elementarereignissen zugeordnet werden. Dieses Problem wird später noch unter dem

7 Diese Verwendung des Begriffs ‚vorkritisch‘ unterscheidet sich von der bei Benner (2003) in diesem Band, der die Urteilsformen behandelt.

Thema Interpretation aufgegriffen werden. Es sei aber schon hier darauf verwiesen, dass in den Sozialwissenschaften Versuche, solche Elementarereignisse oder Basishandlungen gemäß dem Vorbild von Naturwissenschaften wie z.B. Chemie oder Physik zu bestimmen, gescheitert sind (vgl. Danter 1977; Baier 1977).

Außerdem muss sichergestellt werden, dass die den Daten korrespondierenden Ereignisse systematisch und nicht zufällig auftreten. Mit dieser Zielrichtung sind in den empirischen Wissenschaften entsprechende Vorgehensweisen entwickelt worden. Wenn die gleiche Erfahrung an verschiedenen Orten auf dieselbe Weise gewonnen werden kann – z.B. im Experiment – bzw. wenn verschiedene Betrachter über das Geschehen zum gleichen Ergebnis kommen – z.B. beim Beobachten –, oder man mit verschiedenen Methoden im Feld ähnliche Ergebnisse erhält – man also trianguliert (Flick 2000) –, dann wird die entsprechende Erfahrung als gesichert angesehen. Das kann man als kritischen Vorbehalt gegenüber der Einzelerfahrung ansehen. Dieser wird durch Formen der Reproduzierbarkeit ausgeräumt. Das ist eine methodische Vorschrift. Die kritische Einstellung wird über ein methodisches Vorgehen – Wiederholung – realisiert. Wiederholbarkeit ist eine Anforderung, die auf den ersten Blick einfach zu erfüllen scheint, die aber dennoch in der Praxis große Probleme bereitet, weil man ebenso davon ausgehen kann, dass Elementarereignisse prinzipiell dann nicht wiederholt werden können, wenn Menschen beteiligt sind. Das bedeutet im Kern, dass nur ähnliche Elementarereignisse stattfinden können, wie Benner/Ramseger (1981, S. 8) für Erziehungsverhältnisse erläutert haben: „Entgegen einer weit verbreiteten Annahme ist pädagogische Praxis grundsätzlich nicht wiederholbar. Kein Lehrer kann eine gelungene pädagogische Situation oder einen erfolgreichen Prozess einfach reproduzieren.“ Dies muss nicht im Widerspruch zu quantitativen empirischen Forschungen stehen, wie noch gezeigt werden wird. Nur wird bei diesen die jeweilige individuelle Abweichung als zufällig vom jeweiligen „wahren“ Wert angesehen.

Nun ist Reproduzierbarkeit nicht einmal bei den Experimenten in der Physik vollständig möglich, d.h. sie kann nur unter Vernachlässigung von Merkmalen gesichert werden, die für marginal gehalten oder erklärt werden. Damit ist eine Besonderheit der Erfahrung benannt, die in Widerspruch zu der Bedeutung zu stehen scheint, die ihr innerhalb der empirischen Wissenschaft, das gilt bei quantitativen wie bei qualitativen Methoden, zugebilligt wird: die prinzipielle Singularität der einzelnen Erfahrung, die ausschließt, dass sie in toto wiederholt werden kann. Es bedarf bestimmter Absicherungen, damit trotz dieses Merkmals dennoch auf Erfahrung gebaut werden kann. Es muss geklärt werden, wieweit die Replizierbarkeit von relevanten oder für relevant gehaltenen Merkmalen einer Erfahrung gesichert werden kann, wenn das Gesamt aller Merkmale nicht repliziert werden kann. Voraussetzungen dieser Art lassen sich in der Physik erfüllen, weil es Theorien gibt, die es gestatten, das Auftreten von Ereignissen zu prognostizieren bzw. zu erklären. Auf diese Weise lässt sich die Identität unterschiedlicher Einzelereignisse in Relation zu dieser Theorie herleiten bzw. genau genommen interpretieren.

Die Wiederholbarkeit erfordert offensichtlich in jedem Fall ein gewisses Maß von Abstraktion vom singulären Ereignis. Das kann man als Form einer kritischen Position gegenüber dem einzelnen Ereignis ansehen: Nicht das Ereignis an sich, sondern nur das

für typisch Gehaltene des Ereignisses muss repliziert werden können. Man verhält sich gegenüber dem Ereignis als Ganzem kritisch, indem man bestimmte Eigenschaften oder Merkmale als relevant erklärt. Sie werden als konstitutiv für das Ereignis angenommen. Erfahrungswissenschaftliche Aussagen sind daher in Bezug auf das Geschehen, auf das sie sich beziehen, reduktionistisch, weil sie kritisch sind. Das wird durch die Notwendigkeit der Reproduzierbarkeit erzwungen. In erfahrungswissenschaftlichen Aussagen werden jeweils nur Aspekte der Situation abgebildet bzw. erfasst, auf die sie sich beziehen oder beziehen lassen. Das folgt aus der Annahme, dass man die Erfahrungen, auf denen Theorien basieren bzw. durch die sie bestätigt werden, replizierbar sein müssen. Das ist ein Aspekt, der nicht ohne Folgen für die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft ist. Als Ausweg bietet es sich an, den institutionellen Rahmen pädagogischen Handelns – Familie, Schule, Weiterbildungseinrichtungen etc. – und typische Konfigurationen wie z.B. das Lehr-Lern-Verhältnis als Ausgangspunkt für empirische Untersuchungen zu wählen, also auf die abstrakte Begrifflichkeit zu setzen (vgl. dazu Ruhloff in diesem Band).

Erst auf der Basis von Theorien kann bestimmt werden, welcher Wert der Erfahrung beigemessen werden kann (Métraux/Graumann 1975). Allerdings ist damit noch nicht geklärt, wie mit Erfahrungen verfahren werden kann, die auf der Grundlage von Theorien zu Stande kommen. Es könnte im Sinne der eingeschränkten Wahrnehmung geschehen, dass man auf der Basis der Wiedererkennung selektiert, die Reproduzierbarkeit also nicht im Sinne einer erneuten Bestätigung, sondern nur als Wiederauftreten genommen werden kann und auf diese Weise Marginales zu Relevantem umstilisiert wird. Deshalb fügt Popper (1966) im Kritischen Rationalismus der Notwendigkeit einer Erfahrungsbasis das Erfordernis einer vorangehenden Theorie hinzu. Es sollen also nur solche Erfahrungen einbezogen werden, die auf der Basis der Theorie erwartet werden können. Andere Erfahrungen bleiben, auch wenn sie widersprechen, solange als Sätze über singuläre Ereignisse aus dem Corpus der als wissenschaftlich akzeptierten Basissätze ausgeschlossen, bis eine theoretische Erklärung für ihr Auftreten gefunden worden ist. Diese Form der empirischen Forschung setzt also voraus, dass Theorien entwickelt worden sind, die an der Empirie scheitern oder durch sie verstärkt werden können, indem sich entweder auf der Basis der Theorie erwartete Erfahrungen nicht einstellen oder doch in der vorhergesagten Weise angetroffen werden. Es werden methodische Regeln des Vorgehens entwickelt, mit deren Hilfe sich feststellen lassen soll, ob die Zuordnung von Ereignissen zu Aussagen in der Art geschieht, dass die Angemessenheit der Aussagen in Bezug auf Vorgänge in der Umwelt als wahrscheinlich angesehen werden kann (Verstärkung). Diese Prüfung geschieht kritisch. Die kritische Einstellung gegenüber den Basissätzen ist eine Haltung, die als aufwendig erachtet wird.

Um diese kritische Einstellung auch gegenüber anderen Wissenschaftlern zu dokumentieren, bedarf es methodischer Regeln, aus denen sich die erforderlichen einzelnen Schritte herleiten lassen. Aus diesem Grunde steht am Beginn aller Überlegungen zur Kontrolle der Verhältnisse von Aussagen und Ereignissen die Methodisierung der Kritik.

In der Erziehungswissenschaft haben Ansätze dieser Art in der quantitativen bzw. qualitativen Forschung wenig Beachtung gefunden, obwohl Poppers (1966) Hinweis auf

die Notwendigkeit einer vorangehenden Theorie für die Praxis der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine wichtige Vorbedingung enthält: Das Sammeln von Aussagen über Praxis (z.B. qualitativ) durch Befragung von Experten bzw. das Sammeln von Daten in der Praxis (z.B. quantitativ) durch Befragung von Schuljugendlichen setzt schon eine Vorstellung von dem Pädagogischen in der Praxis voraus. Das heißt, die Sammlung von Daten oder Aussagen erfolgt nicht im Sinne der ‚grounded theory‘ (Glaser/Strauss 1967), sondern unter dem Vorbehalt der Angemessenheit der eigenen Annahmen über das Pädagogische in der Praxis. Diese Annahmen werden in der Regel nicht expliziert, sie müssten aber bekannt sein, wenn das Zutreffen der berichteten Erfahrungen von Dritten beurteilt werden soll. In einer vorkritischen Haltung wird das Authentische des eigenen Erlebens für eine hinreichende Erfahrungsbasis gehalten, ohne dass die „Dignität der Praxis bzw. Erfahrung“ kritisch geprüft wird. Arbeiten dieses Typs finden sich vor allem in der pädagogischen Migrationsforschung, wenn das eigene Erleben der Forscher mit der wissenschaftlichen Kriterien genügenden Erfahrung der Praxis verwechselt wird.⁸

Es lässt sich also in der Erziehungswissenschaft eine Form der Erfahrung beobachten, die häufig den Charakter von Praxisberichten aufweist und bei der die Nähe zur Praxis als wesentliches Merkmal behauptet wird.⁹ Diese Arbeiten lassen sich in der Systematik der hier vorgenommenen Betrachtung als „vorkritisch“ klassifizieren. In dieser Variante des Bauens auf Erfahrung ersetzt nämlich das Authentische das Kritische. Dabei wird interessanterweise angenommen, dass dieses für authentisch Gehaltene dem Kritischen überlegen sei. Richtig ist an dieser Annahme, dass die durch die Forderung der Reproduzierbarkeit erforderlichen Reduktionen nicht erfüllt werden müssen, man also ganzheitlicher vorgehen kann. Bedenklich ist, dass der interpretative Gehalt der Erfahrung nicht überwunden, ja nicht einmal thematisch werden kann, sondern, soweit er methodisch nicht zu kontrollieren versucht wird, unkritisch übernommen wird. Wird er aber aufzuarbeiten versucht, wie das bei Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2001) für das Beispiel der dokumentarischen Methode geschieht, dann treten im Verlauf des Forschungsprozesses ebenfalls Reduktionen auf, die dem methodischen Vorgehen geschuldet sind. Bereits Kockelmanns (1975, S. 45) hat das für eine Bedingung gehalten, die mit Abstraktion, Idealisierung und Formalisierung notwendigerweise verbunden ist.

Eine andere Variante findet sich bei Brandom (1998), der darauf verweist, dass alle Äquivalenzannahmen beim Gebrauch von Begriffen normative Annahmen eben über die Äquivalenz des Begriffs zu der Sache implizieren, d.h. es handelt sich bei Begriffen nicht um eine genaue Abbildung, sondern um eine Zuordnung, die nach Regeln erfolgt,

8 Zu diesem Genre gehören viele Erfahrungs- und Projektberichte aus diesem Arbeitsfeld, in denen in der Regel keine kritische Überprüfung der eigenen Erfahrungsbasis angegeben wird, sondern eher empathische Haltungen deutlich werden (vgl. z.B. Bauer 2000). Eine Variante wird bei Schad (2000) ersichtlich, die die ihren Aussagen zu Grunde liegende Untersuchung methodenkritisch nicht prüft.

9 Merkens (1986) hat am Beispiel der kritischen Reanalyse eines eigenen Projektberichtes verdeutlicht, wie leicht sich Vorurteile in die konkrete Falldarstellung einschleichen und den Duktus der Beschreibung bestimmen, ohne dass sie hinreichend geprüft worden sind.

wenn Nachprüfbarkeit wichtig ist. „Die Bildung eines Begriffes besteht in der Aufstellung eines Gesetzes über die Verwendung eines Zeichens (z.B. eines Wortes) bei der Darstellung von Sachverhalten“ (Carnap 1966b, S. 4). Wie Jäger (2001) nachgewiesen hat, resultiert daraus das Problem, dass es Normen mit universalem Anspruch geben müsste, wenn man das Prinzip der Allgemeingültigkeit von Aussagensystemen nicht zugunsten eines relativierenden Kulturalismus aufgeben will.¹⁰ Dieser Frage soll nicht weiter nachgegangen werden. Sie würde zur Klärung einer eigenen Analyse bedürfen. Jedoch ist im hier diskutierten Zusammenhang wichtig, dass innerhalb der vorgestellten Auffassungen von empirischer Wissenschaft ein Klärungsbedarf besteht, der über das hinausreicht, was im Folgenden unter dem Thema Methodisierung der Kritik behandelt werden wird. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle erstens, dass in der erfahrungsbasierten Berichterstattung, die in der Erziehungswissenschaft häufig anzutreffen ist, ein vorkritischer Typ vorherrscht, der die Adäquatheit der berichteten Erfahrungen in Bezug auf die Ereignisse oder Tatsachen, die Gegenstand des Berichts sind, nicht hinterfragt. Dieser Typ von Erfahrung weist den Vorteil der Unmittelbarkeit auf, der neben dem Preis der Unkontrollierbarkeit durch andere auch dadurch erkaufte wird, dass die Erfahrung in ihrer Gänze nicht wiederholbar ist. Scheint sie wiederholt zu werden, so wird das über ungeprüfte Interpretationsanteile im Akt des Erfahrens bewirkt. Zweitens ist festzuhalten, dass das Verhältnis von Theorie und Erfahrung, wie es im kritischen Rationalismus vorausgesetzt wird, in der Erziehungswissenschaft in aller Regel nicht einzuhalten ist, weil es an entsprechenden Theorien mangelt, die erst fundiert das notwendige Maß an Konsens sicherstellen, damit auf der Basis eines theoretisch begründeten Reduktionismus Wiederholbarkeit der Erfahrung möglich wird. Regeln, die hierzu entwickelt worden sind, werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

3. Aussagen korrespondieren Ereignissen nicht automatisch

Für die Zuordnung von Aussagen zu Ereignissen bedarf es bestimmter Verfahren (Carnap 1966b). Bei komplexeren Ereignissen werden hierzu in den Naturwissenschaften und in den quantitativen Sozialwissenschaften Instrumente entwickelt. Eine klassische Variante des Vorgehens ist der Operationalismus (Bridgman 1970). Vor allem in den Naturwissenschaften ist dem Problem des Zuordnens von Ereignissen zu Aussagen große Aufmerksamkeit geschenkt worden (Carnap 1961). In Sozialwissenschaften sowie Erziehungswissenschaft ist in der Praxis der quantitativen Forschung weitgehend dem Vorbild des Operationalismus gefolgt worden. Die bei PISA verwendeten Instrumente zur Feststellung der Schulleistungen sind z.B. insbesondere in dieser Tradition entwickelt worden: Die Schulleistungen in Mathematik und Physik wurden über die entspre-

10 Daraus wird ersichtlich, dass sich das Problem bei quantitativen Methoden und in den Naturwissenschaften noch radikaler stellt als in dem hier diskutierten Zusammenhang, bei dem sich eher eine moderate Variante ergibt, weil man letzten Endes auch eine kulturelle Haltung mit dem methodischen Anspruch vereinbaren kann.

chenden Items operationalisiert. Kriterien bzw. Normen wurden über diese Tests definiert bzw. entwickelt (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Das Beispiel demonstriert, dass der Operationalismus in der empirisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung praktiziert wird.

In der naturwissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorie muss in diesem Zusammenhang ein weiterer Ansatz erwähnt werden: Die Diskussion über das Gewinnen und die angemessene Formulierung von Protokoll- (Carnap (1933), Neurath (1933)) und Basissätzen (Popper 1966). Durch die Formulierung bzw. Zuordnung der Sätze sollte die mögliche Kritik an einer fehlerhaften auf Erfahrung aufbauenden Basis sowohl vorweggenommen als auch ihr begegnet werden. Dabei kann als eine Grundüberlegung angesehen werden, dass die Sätze, welche die Verbindung zur Erfahrung herstellen, formal so formuliert werden, dass sie einer kritischen Prüfung standhalten können: Sie dürfen beispielsweise keine widersprüchlichen Prognosen bzw. Erwartungen auslösen oder unterstützen, sondern sollen im Fall des kritischen Rationalismus, um eines der Beispiele fortzusetzen, genau beschreibbare Ereignisse prognostizieren (Popper 1966). Der Interpretationsspielraum, welcher bei Übersetzungen immer gegeben ist, sollte auf die Messproblematik der Physik reduziert werden. Die Kritik der Methoden konnte auf diese Weise in eine Messkritik transformiert werden. Das ist deshalb ein interessanter Vorschlag, weil versucht worden ist, ein inhaltliches Zuordnungsproblem in ein weitgehend statistisches Messproblem zu transponieren. Im kritischen Rationalismus wurde vorausgesetzt, dass Aussagen, in denen das Auftreten von Ereignissen vorhergesagt oder erklärt wurde, nur auf der Basis von Theorien hergeleitet werden sollten. Dabei sollten einschränkende Bedingungen hinsichtlich Raum und Zeit bei der Theorie entfallen. In der Erziehungswissenschaft ist es allenfalls möglich, auf bestimmte Räume (Institutionen) und Zeitpunkte (Alter, Klassenstufe z.B.) eingegrenzte Aussagen theoriegeleitet zu formulieren (Krapp 1979). Das impliziert im Prinzip eine kulturrelativistische Position. Auf dieses Problem wird im Zusammenhang mit der Validität nochmals eingegangen.

Die empirischen Sozialwissenschaften haben, am Vorbild des in den Naturwissenschaften praktizierten Operationalismus orientiert, einen abgekürzten Weg gewählt, indem die jeweiligen Probanden aufgefordert werden, selbst eine Zahl oder ein Zahlenäquivalent anzukreuzen, um die Intensität von Zustimmung oder Ablehnung der Aussagen in einzelnen Items zu vermitteln. In dieser Tradition werden den Untersuchten die Übersetzungsleistungen abgefordert, wenn sie ihre Einstellung auf einer Likert-Skala markieren. Sie sollen die Intensität ihrer Zustimmung bzw. Verneinung zu Aussagen in Zahlen- oder auf Vergleichswerte (größere/kleinere) transformieren. Die auf diese Weise gewonnenen Zahlenwerte werden dann in die weitere statistische Auswertung übernommen. Daraus resultieren Probleme, die später noch genauer dargestellt werden. Die Annahme, dass die Zuordnung einer Zahl zu einer Aussage nur deshalb zutreffend ist, weil sie vom Untersuchten selbst vorgenommen wird, erweist sich nämlich bei genauem Hinsehen als nicht hinreichend, um sicher gehen zu können, dass zutreffend angekreuzt worden ist. Vielmehr erfordert das umfangreiche weitere Überprüfungen. Das gilt für die quantitativen empirischen Sozialwissenschaften ganz allgemein.

Bei den qualitativen Methoden scheint zumindest dieser Teil des diskutierten Problems aus der Perspektive der Forschenden einfacher zu liegen, weil die Forschenden selbst es in der Regel sind, welche die entsprechenden Zuordnungen vornehmen, z.B. in der Ethnographie. Die Annahme der Authentizität wird mit dem eigenen Erleben begründet. Gerade in pädagogischen Kontexten bietet sich ein solches Vorgehen an, weil die Tätigkeit in der Praxis einen solchen Zugang erfordert; allerdings hat bereits Flitner (1963) mit seinem Verweis auf die Notwendigkeit der Reflexion in der Situation die Grenzen eines solchen Vorgehens sichtbar gemacht, das eher dem Besonderen als dem Allgemeinen zugeordnet ist (Benner 1978). Geht es aber um das Allgemeine, dann sind andere Vorgehensweisen erforderlich. Dabei erweisen sich schnell die Grenzen der Annahme, das Authentische reiche hin, wenn bei Methoden wie der Objektiven Hermeneutik der Diskurs der Interpreten theoretisch für nicht beendbar erklärt wird. Rekonstruktive Verfahren erfordern ebenfalls eine anschließende Bearbeitung, auch wenn sie aus der Forschungspraxis emergiert sind (Bohnsack 2000). Vielmehr wird dann das Besondere in den Kontext des Allgemeinen gestellt und daraus zu verstehen versucht. Sobald die Korrespondenz von Aussagen zu Ereignissen bzw. das Wissen um Zusammenhänge von Interpretationen mit Ereignissen sichergestellt werden sollen, bedarf es demnach kritischer Überprüfungen. Diese müssen, damit sie von anderen Beteiligten am wissenschaftlichen Diskurs akzeptiert werden, in ihrem Ablauf überprüfbar sein. Das erfordert ein methodisches Instrumentarium. Darin liegt begründet, dass die notwendige Kritik im und am Prozess des Gewinnens von Erfahrungen ohne Methodisierung nicht in dem erforderlichen Umfang erfolgen kann.

4. Validitätsproblem

Die Angemessenheit der Zuordnung von Ereignissen zu Aussagen geschieht nicht selbstverständlich, wie die bisherigen Überlegungen belegen. Wenn eine Handlung im Kontext eines Erziehungsprozesses als Lob bewertet wird, bedarf es beispielsweise einer entsprechenden Interpretation der Beteiligten oder eines Fremdbeobachters. Dabei können die Urteile differieren. Deshalb muss die Validität der Aussagen geprüft werden. Das geschieht, indem sie der Kritik unterworfen werden. Allgemeiner ausgedrückt, muss kontrolliert werden, ob das gemessen wird, was gemessen werden soll (Bortz/Döring 1995, S. 185), bzw. ob ein Indikator tatsächlich den Sachverhalt anzeigt, „der mit dem definierten Begriff bezeichnet worden ist (Kromrey 1998, S. 170). Binet hatte die Absicht, Intelligenz unabhängig von Schulleistung zu messen und musste doch als Außenkriterium für die Validität der Messung die Schulleistung wählen. Ebenso soll mit dem Schulleistungstest die Schulleistung „objektiver“ festgestellt werden als mit der traditionellen Methode des Zensierens. Wiederum wird die Schulleistung als Außenkriterium gewählt, um die Validität zu überprüfen. Obwohl diese Vorgehensweise widersprüchlich erscheinen mag, weist sie doch eine gewisse Rationalität auf: Im Durchschnitt wird nicht angezweifelt, dass die Schulleistung auf traditionellem Wege angemessen festgestellt wird. Es wird nur zusätzlich geprüft, ob sich dabei im Einzelfall sys-

tematisch Fehler ergeben, die der Korrektur bedürfen. Deshalb kann folgerichtig die Güte eines Tests, seine Validität, durch den Vergleich mit Schulleistungen festgestellt werden.

In der Forschungspraxis und der dazu gehörenden Literatur über Forschungsmethoden werden drei verschiedene Herangehensweisen benannt, wenn es darum geht, die Validität von Instrumenten bzw. Indikatoren festzustellen: Es wird zwischen Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität unterschieden (Bortz/Döring 1995, S. 185ff.; Diekmann 1995, S. 224). Bei der Inhaltsvalidität eines Tests wird beispielsweise überprüft, ob die Auswahl der Items den jeweiligen zu messenden Inhalt, Intelligenz z.B., angemessen repräsentiert. Diese Formulierung lässt erkennen, dass es in diesem Fall sehr schwer fallen dürfte, Inhaltsvalidität tatsächlich zu kontrollieren, weil zunächst die Menge der Items bestimmt werden müsste, die den Inhalt – Intelligenz z.B. – wiedergibt und dann aus diesen Items eine Stichprobe gezogen werden müsste, von der, wenn es sich um eine Zufallsstichprobe handelt, angenommen werden könnte, dass die in ihr enthaltenen Items tatsächlich den Inhalt – Intelligenz – repräsentieren. Wie Diekmann (1995, S. 225) zutreffend beschreibt, lässt sich dieser Forderung in aller Regel nicht genügen, weil schon die Menge der Items nicht produziert werden kann. Bortz/Döring (1995, S. 185) ergänzen, dass es sich bei der Inhaltsvalidität nicht um ein Testgütekriterium, sondern um eine Zielvorgabe handele. Dennoch kommt der Inhaltsvalidität im Kontext der Unterrichts- und Schulforschung eine große Bedeutung zu. So kann für Schultests geprüft werden, ob in ihnen die in Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien vorgegebenen Lernziele abgebildet sind. Bei der PISA-Studie ist der Kontrolle der inhaltlichen Validität große Aufmerksamkeit geschenkt worden (vgl. z.B. Artelt u.a. 2001, S. 78ff.). Es wird festgelegt, was in diesem Fall unter Lesekompetenz verstanden wird, und anschließend werden entsprechende Items formuliert. Dabei zeigt sich, ohne dass das näher diskutiert wird, ein Dilemma international vergleichender Studien. Wer definiert die für relevant gehaltenen bzw. erklärten Inhalte? Eine substanzielle Veränderung bei den Inhalten würde wahrscheinlich substanzielle Veränderungen bei den Ergebnissen nach sich ziehen. Das führt sogar dazu, dass eine nationale Variante angeschlossen wird. In einer konkreten Untersuchung bleibt im Allgemeinen der Ausweg, die Interpretationsgemeinschaft der Forscher als Gremium mit der Auswahl der Inhalte zu beauftragen. Das bedeutet eine erhebliche Einschränkung gegenüber dem eigentlichen Anspruch. Gerade in der empirischen Unterrichtsforschung kommt der inhaltlichen Validität eine große Bedeutung zu, wie die Hinweise auf PISA belegen.

Auch bei der Kriteriumsvalidität ergeben sich Schwierigkeiten, wenn sie überprüft werden soll. Sie wird praktisch über einen Korrelationskoeffizienten mit einem Außenkriterium ermittelt. Dabei kann man in der Regel verschiedene Kriterien heranziehen, was zu unterschiedlichen Werten und damit auch zu einem nicht genau bestimmbar Resultat führt (Diekmann 1995, S. 224). Neben der Schulleistung kann man bei Schulleistungstests ebenso den Berufserfolg als Kriterium einbeziehen, um nur ein Beispiel zu nennen. Erst bei der Konstruktvalidität befindet man sich auf den ersten Blick auf gesicherterem Boden. Sie kann kontrolliert werden, indem mit dem gemessenen Ergebnis, Differenzen überprüft werden, die man als gesichert annehmen kann, wenn z.B. der

gemessene Grad der Einsamkeit dem Selbstwertgefühl insoweit korrespondiert, dass Menschen, die als einsamer klassifiziert werden, auch einen niedrigeren Selbstwert aufweisen (Bortz/Döring 1995, S. 186). Mit der Multitrait-Multimethod-Methode (Campbell/Fiske 1959) ist hier eine Vorgehensweise gefunden worden, die mehrere Konstrukte mit mehreren Methoden kombiniert und auf diese Weise die Bestimmung der Konstruktvalidität verbessern soll (Bortz/Döring 1995, S. 187). Hier ergeben sich bestimmte Ähnlichkeiten zur später noch vorzustellenden Triangulation. Diese Vorgehensweise ist in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen bisher wenig praktiziert worden.

Allen vorgestellten Überlegungen und Verfahren zur Validität ist die Grundüberzeugung gemeinsam, dass die nach bestem Wissen und Gewissen erfolgte Zuordnung von Aussagen zu Ereignissen allein als nicht ausreichend betrachtet wird, um hinreichende Sicherheit über die Wahrheit der auf diese Weise gewonnenen Aussagen zu erlangen. Indem Kritik via Kontrolle und Überprüfung methodisiert wird, soll der Wahrheitswert der Aussage nachgewiesen werden. Allerdings gibt es, wie die Beispiele belegen, wenige gesicherte Verfahren der Validitätskontrolle. Das hängt mit dem Reduktionismus beim Gewinn der Aussage zusammen, weil auch Validitätskriterien reduktionistisch gewonnen werden müssen. Sie unterliegen ähnlichen Restriktionen wie die Aussagen selbst. Wenn aber sowohl das gemessene Ergebnis als auch ein Konstrukt, mit dessen Hilfe seine Validität überprüft werden soll, nach den gleichen Vorgehensweisen gewonnen worden sind, z.B. indem operationalisiert worden ist, dann unterliegen beide den gleichen Restriktionen in Bezug auf das Zustandekommen des Ergebnisses. Daraus resultiert mit Notwendigkeit ein großer Erklärungsbedarf, obwohl scheinbar alle erforderlichen Maßnahmen zur Absicherung getroffen worden sind.

Dieses Manko resultiert aus einer weiteren Besonderheit, die bisher nicht hinreichend dargestellt worden ist. Die Beispiele Intelligenz- und Schulleistungstest lassen sie als eine der auf Erfahrung basierenden Aussagen erkennen, die ebenso in der Physik gilt: Es handelt sich um Bedingungsassertionen. Wie Carnap (1966b, S. 8) erläutert hat, behaupten solche Aussagen mehr, als überhaupt beobachtet worden ist. So wird von der Anzahl gelöster Aufgaben eines bestimmten Typs auf die Schulleistung in einem bestimmten Fach zurückgeschlossen und die Beantwortung einzelner Fragen soll Aufschluss über die Intelligenz des Antwortenden geben. Annahmen diesen Typs machen die Kontrolle der Validität zwingend erforderlich und zeigen ebenso die Grenzen des kritischen Habitus auf.

Jenseits dieser Probleme ist versucht worden, das Validitätsproblem zu lösen, indem zwischen externer und interner Validität unterschieden worden ist (Campbell/Stamley 1963). Unabhängig von der aus wissenschaftstheoretischer Sicht hieran geübten Kritik (Gadonne 1985) ist von Interesse, dass es wiederum methodische Überlegungen gewesen sind, die eine kritische Kontrolle, vor allem der internen Validität, ermöglichen sollten. Es sollten Kriterien formuliert werden, die es gestatteten, die Menge der Aussagen dahingehend zu überprüfen, ob sie trennscharf in Bezug auf diese Kriterien ausfielen, beispielsweise Messungen des Zustandes der Ängstlichkeit in einer standardisierten Situation in Bezug auf das Geschlecht der Untersuchten. Das ist ein Modus der Absicherung von Aussagen, der das Vorwissen – Menschen weiblichen Geschlechts sind im Durchschnitt ängst-

licher als Menschen männlichen Geschlechts – als Kriterium für die Gültigkeit der Messung einführt. Gerade die interne Validität fügt keine neuen Erkenntnisse in Bezug auf das Gemessene hinzu, sondern trägt allenfalls zur Stabilisierung von Vorwissen und bisher Bekanntem bei. Ähnlich verhält es sich mit der externen Validität, die letzten Endes als Prüfstein dient, wieweit das Gemessene im Vergleich mit schon bekannten Außenkriterien eine Differenz bestätigt, die bereits vorher bekannt gewesen ist.

Bei allen Gegenargumenten und Mängelrügen im Detail bleibt festzuhalten, dass mit der Kontrolle der Validität die Methodisierung der Kritik einen Standard erreicht hat, der empirische Untersuchungen erst möglich macht: Das, was mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden gewonnen wird, wird kritisch auf seinen empirischen Gehalt überprüft, indem gefragt wird, ob das gemessen worden ist, was gemessen werden sollte. Auf diese Weise wird es möglich, dass die Erfahrung eine verlässliche Basis für Aussagen bleiben kann.

Im Rahmen empirischer Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft ist die interne Validität häufig überprüft worden, ohne dass das unter diesem Thema geschehen ist, wenn in Studien zum Rechtsextremismus der Jugendlichen beispielsweise Differenzen beim Geschlecht oder der Schulform als Beleg für die Angemessenheit der Stichproben herangezogen worden sind.¹¹ Demgegenüber sind Kontrollen der externen Validität sehr selten. Wie bereits dargestellt worden ist, gibt es allein in der Unterrichtsforschung vermehrt die Tendenz, die inhaltliche Validität zu kontrollieren. Bezüglich der Validitätskontrolle ist demnach festzuhalten, dass es bisher nicht zum normalen Repertoire empirischer Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft zählt, die Validität zu kontrollieren. Auch in diesem Fall zeichnet sich eine vorkritische Haltung ab.

Der kritische Impetus bezieht sich auf die Gewinnung von Aussagen. Er lässt sich fortsetzen in Richtung der Prüfung von Theorien. Bevor hierzu Erläuterungen folgen, wird aber die kritische Prüfung von gewonnenen Aussagen über Erfahrungen noch einen Schritt weiter vorangetrieben.

5. Die Methodisierung des kritischen Habitus¹²

Wie die bisherige Darstellung bereits verdeutlicht hat, ist eine der wesentlichen Hilfsannahmen, dass zwischen Aussagen, die sich auf das gleiche Ereignis oder eine Ereignisfolge beziehen, Konsistenz vorausgesetzt wird. Daraus folgt, dass es ein Monotonieprinzip gibt: Reaktionen auf verschiedene vorgegebene Reize sollen auch zu verschiedenen Zeitpunkten in sehr ähnlicher Weise, ideal sogar gleich, erfolgen. Das ist eine weitere reduktionistische Annahme, weil die mögliche Vielfalt oder Abweichung als Zufallsvarianz betrachtet wird. Von Interesse ist nur der als gemeinsam erachtete Kern, das Systematische: Diese Annahme ist angesichts der vielfältigen Möglichkeiten in pädagogi-

11 Das ist eine so häufig geübte Praxis, dass es nicht angemessen ist, einzelne Untersuchungen anzuführen.

12 Vgl. hierzu Heid (2003) in diesem Band.

schen Kontexten zu reagieren, so selbstverständlich nicht. Getreu dem naturwissenschaftlichen Vorbild wird aber auch in den Sozialwissenschaften angenommen, dass sich Reaktionen auf der Basis von Regelmäßigkeiten heraus bilden. Das hat Folgen für die Konzeption eines weiteren Gütekriteriums empirischer Sozialforschung, der Reliabilität.

5.1 *Reliabilität als Kriterium*

Bei der Erhebung empirischer Daten besteht in der Praxis der Sozialforschung eine Methode darin, eine Reihe von einander sehr ähnlichen Ereignissen zu präsentieren, wobei erwartet wird, dass dies konsistente Reaktionen bei denen hervorruft, denen diese Ereignisse nacheinander vorgelegt werden. Dabei ist es das Ziel, zufällige falsche Reaktionen, welche es geben kann, in ihrer Wirkung zu minimieren. Dieses Ziel lässt sich erreichen, wenn eine möglichst große Anzahl von sehr ähnlichen Ereignissen präsentiert werden kann. Die Überprüfung, ob es gelungen ist, Ereignisse vorzugeben, die die erwarteten ähnlichen Reaktionen hervorrufen, geschieht anschließend mit der Kontrolle der Reliabilität. „Die Reliabilität eines Messinstrumentes ist ein Maß für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen“ (Diekmann 1995, S. 217). Es kann nicht überraschen, dass angesichts der einfachen Überprüfbarkeit mit statistischen Methoden der Forschungspraxis der empirischen Sozialwissenschaften der Reliabilität große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Das wird noch deutlicher, wenn man sich die Praxis der Reliabilitätsmessung in die Betrachtung einbezieht. Reliabilitätskoeffizienten sind entweder ein Maß für die Konsistenz der Reaktionen über die Zeit (Stabilität der Reaktionen mit einem Zeitintervall dazwischen) oder zu einem bestimmten Zeitpunkt auf ähnliche Vorgaben (split-half-Methode oder Cronbachs Alpha). Insbesondere die zweite Variante der Reliabilitätskontrolle dominiert die Praxis der empirischen Sozialforschung. Sie ist aus vielen Gründen auch das für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen vorzuziehende Verfahren. So ist im pädagogischen Feld die Stabilität des Ergebnisses bei der Wiederholung von Messung, im Unterricht z.B., nicht erwünscht, vielmehr wird über die Zeit ein Lernfortschritt erwartet. Dieser kann auch dadurch entstehen, dass sich bei der zweiten Bearbeitung der Items Lösungen, die beim ersten Mal noch nicht gefunden wurden, aus dem Kontext ergeben. Vor allem ist in pädagogischen Kontexten nicht erwünscht, dass Lernfortschritte bei allen Jugendlichen gleich groß sind. Dann würden Lernausgangsleistungen die Leistungen am Ende einer Schulstufe bedingen, wie das für Hamburg der Fall zu sein scheint (Lehmann u.a. 2002). Das würde die gezielte Förderung von Jugendlichen mit Defiziten ausschließen. Ähnlich ist bei PISA die große Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Sozialstatus der Eltern (in Deutschland) beispielsweise einer der Hauptkritikpunkte (Baumert/Schümer 2001, S. 390). Ergebnisse dieser Art besagen, dass Zugewinne beim Lernen durch Voraussetzungen bedingt sind, die selbst nicht mehr im Einflussbereich der Schule liegen. Das kann aber dem Selbstverständnis der Schule nicht entsprechen und muss durch eine Änderung des pädagogischen Konzeptes der Schule in seiner Wirkung korrigiert werden. Aus diesem Grund kommen als Maße der Reliabilität nur die interne Konsistenz und die split-half-Methode in Betracht.

Demnach lässt sich die Reliabilität entweder über die interne Konsistenz, das ist z.B. im Prinzip die Kontrolle in wie weit alle Items in der gleichen Weise zum Gesamtwert eines Index beitragen, oder über die Wiederholung der Messung und die Korrelation beider Messungen feststellen. In beiden Fällen hängt der Erfolg im Prinzip davon ab, das zu messende Ereignis durch eine Mehrzahl von Items zu erfassen, die untereinander ein hohes Maß an Ähnlichkeit aufweisen. Eine hohe Reliabilität bestätigt im Prinzip, dass dieses Vorhaben gelungen ist. Es ist also keineswegs gesichert, dass etwas Relevantes gemessen wird; es wird nur überprüft, ob das Messinstrument zuverlässig funktioniert. Dem Ergebnis der Messung wird demnach einerseits mit Misstrauen gegenübergetreten; wenn dieses Misstrauen sich als unbegründet erweist, weil der Koeffizient für die Reliabilität zufrieden stellend ausfällt, verwandelt sich dieses Misstrauen allerdings in die Annahme einer zutreffenden Messung: Die methodische Kritik wird instrumentell genutzt. Das ist ein Merkmal bei quantitativen Methoden. Wenn sich die Kontrolle von Messergebnissen auf die Überprüfung der Reliabilität beschränkt und anschließend unter Verweis auf die Reliabilitätskoeffizienten das Zutreffen der Ergebnisse behauptet wird, dann zeichnet sich ab, wie durch die Methodisierung der Kritik Immunisierung betrieben wird, denn bewiesen ist nur, dass etwas zuverlässig gemessen worden ist. Das kann nur als Voraussetzung dafür betrachtet werden, dass die Validität hinreichend gesichert ist.

Eine Bilanz empirischer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen lässt allerdings erkennen, dass nicht einmal diesem Kriterium der Reliabilität eine hinreichende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Häufig werden Indizes mit nur zwei oder drei Items verwendet, die dann allein schon aus statistischen Gründen sehr niedrige Reliabilitäten erzielen, d.h. der kritische Habitus wird nicht in dem für erforderlich gehaltenen Maß eingehalten. Das führt keineswegs zu qualitativ besseren Daten, sondern diese Datenqualität ist in vielen erziehungswissenschaftlichen empirischen Untersuchungen unzureichend. Damit wird eine Mindestanforderung an quantitative Methoden häufig nicht erfüllt. Wiederum zeigt sich, dass in vielen Fällen ein vorkritischer Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu konstatieren ist. Das gilt nicht für die PISA-Studie, die vielmehr als beispielhaft für den kritischen Status angesehen werden kann.

5.2 Wiederholbarkeit als Kriterium

Bei qualitativen Methoden werden Verfahren der Triangulation im Sinne der Reliabilitätskontrolle eingesetzt; sie wird aber auch als Validierungsstrategie bezeichnet (Flick 2000, S. 309ff.). Das kann zunächst als ein Hinweis dafür genommen werden, dass vom Anspruch her – im Unterschied zu den quantitativen Methoden – der Validität größere Beachtung geschenkt wird als der Reliabilität. Methoden der Triangulation stellen den Versuch dar, auf andere Weise wieder die Haltbarkeit von Aussagen durch einen geeigneten Umgang mit den Datenquellen zu sichern. Beispielsweise wird die Wiederholbarkeit der Datengewinnung zu kontrollieren versucht, indem mehrere Personen im Feld die gleichen Ereignisse beobachten bzw. beschreiben sollen. Eine dabei erreichte Ähn-

lichkeit der Ergebnisse wird im Sinne der Wiederholbarkeit interpretiert. Gerade dieser Typ der Triangulation stellt eine Vorgehensweise dar, die im quantitativen Paradigma mit Reliabilitätskontrolle bezeichnet wird. Wenn es jedoch bei der Triangulation darum geht, verschiedene Methoden auf den gleichen Gegenstand anzuwenden und die Ergebnisse prüfend gegeneinander auszuspielen, um die Validität von Feldforschungen zu maximieren, handelt es sich um eine Überprüfung der Validität (Denzin 1978, S. 304). Hier ist von Interesse, dass in beiden Fällen auch bei qualitativen Methoden Kritik in der Form des Misstrauens gegenüber einem Resultat methodisiert wird. Erweist sich das Resultat als wiederholbar, wird das als Beleg für dessen Qualität genommen. Vom Prinzip her lassen sich also Parallelen zwischen den Ansprüchen qualitativer und quantitativer Methoden bei der Methodisierung der Kritik betrachten. Allerdings sind die methodischen Feinheiten der Kritik bei den quantitativen Methoden weiter voran getrieben. Wenn allerdings Kritik methodisiert wird, dann liegt der Akzent bei den qualitativen Methoden in den theoretischen Diskursen eher bei der Kontrolle der Validität, in der Praxis wird aber ebenfalls häufig in Richtung Reliabilität Kritik methodisiert, wenn beispielsweise mehrere Beobachter den gleichen Gegenstand untersuchen.

Beide Vorgehensweisen werden in qualitativen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen selten befolgt. Hier wird sich allzu häufig auf das Prinzip der Authentizität verlassen. Insgesamt spielt der kritische Habitus bei der Anwendung qualitativer Methoden bei der Datengewinnung eine noch geringere Rolle als bei den quantitativen Methoden. Bei den qualitativen Methoden wird dieser kritische Habitus vor allem bei der Integration der Ergebnisse praktiziert (vgl. z.B. Bohnsack 2000). Das hängt auch damit zusammen, dass dem Datum als Datum weniger Aufmerksamkeit geschenkt, sondern angestrebt wird, das Datum aus dem Kontext heraus zu verstehen. Am Beispiel der pädagogischen Feldforschung hat Zinnecker (2000) zusätzlich argumentiert, dass dem kritischen szientistischen Habitus ein an humanistische Lebenswelt orientierter gegenübersteht, der in der Erziehungswissenschaft über Anhänger verfügt. Einen guten Überblick bietet das Handbuch von Friebertshäuser/Prengel (1997). Dabei zeigt sich ähnlich wie bei den quantitativen Methoden eine große Offenheit in Richtung andere sozialwissenschaftliche Disziplinen, wenn es um die Übernahme von Methoden geht. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich zahlreiche Anwendungsfelder herausgebildet haben. Das Stichwortverzeichnis weist dann allerdings aus, dass Begriffen wie Kritik und Reliabilität fast gar keine und dem der Validität oder Validierung nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das kann als Indikator dafür genommen werden, dass der vorkritische Status auch in diesem Bereich noch vorherrscht.

5.3 *Nachvollziehbarkeit als Kriterium*

Das eigentliche Kriterium, welches bei allen betrachteten Verfahren leitend ist, kann man mit Nachvollziehbarkeit kennzeichnen. Die methodische Form der Kritik soll letzten Endes Nachvollziehbarkeit sichern. Damit ergibt sich eine Differenz zu der wissenschaftstheoretischen Position des kritischen Rationalismus. An die Stelle der methodi-

sierten kritischen Überprüfung von Aussagen tritt die methodisierte kritische Position bei der Datengewinnung bzw. Interpretation.

Mithilfe der kritischen Überprüfung der Datengewinnung bzw. der Nachvollziehbarkeit der Interpretation soll die Verlässlichkeit der Aussagen gesichert werden. Damit nimmt der Ansatz der empirischen Vorgehensweise eine interessante Wende: Durch Kritik als Habitus kann die Frage der Zusammenhänge von Ereignis – Aussage – Interpretation methodisch zwar bearbeitet werden, der ursprünglich inhaltliche und konkrete Zusammenhang wird dabei aber in einen formalen transformiert. Das unterscheidet den kritischen vom vorkritischen Zustand. Mit dem Betonen der Überprüfung der Reliabilität zeichnet sich eine Hinwendung zur Immunisierung durch Methodenkritik ab.

6. Die Überprüfung von Theorien

Theorien werden in den empirisch orientierten Sozialwissenschaften als Aussagensysteme betrachtet, die durch Erfahrung bestätigt oder widerlegt werden können.¹³ Für beide Varianten sind umfangreiche metatheoretische Überlegungen vorgelegt worden, deren gemeinsamen Kern man dahin zusammenfassen kann, dass ein methodisches Vorgehen als Leitlinie gewählt wird (Wolters 2000, S. 211). Ist eine Theorie durch Erfahrung bestätigt, dann sollen beispielsweise im kritischen Rationalismus anschließend Prüfungen an der Erfahrung vorgenommen werden, die für ein Nichtzutreffen bzw. Scheitern wahrscheinlicher sind, d.h. es wird ein kritischer Habitus eingeführt, für den sich auch noch Regeln des Vorgehens angeben lassen, die dahin zusammengefasst werden können, dass die Klasse der Falsifikationsmöglichkeiten erweitert und nicht verkleinert werden soll, wenn eine Theorie geprüft wird.

Eine Kernfrage ist gewesen, in welcher Weise man Protokoll- bzw. Basissätze mit allgemeinen theoretischen Aussagen in eindeutiger, nachprüfbarer Weise in Beziehung setzen kann. Die Auseinandersetzungen über die angemessene Vorgehensweise – Induktion versus Deduktion – müssen hier nicht weiter betrachtet werden.¹⁴ Wichtig ist ausschließlich, dass es sich um Vorgehensweisen handeln soll, bei denen mithilfe methodischer Regelungen – die formale Logik dient dazu als Instrument – die Verknüpfung von Aussagen unterschiedlicher Reichweite und Allgemeinheit – Gesetzesaussagen mit Aussagen über einzelne Ereignisse – gewährleistet werden soll. Diese Verknüpfungen werden mithilfe von allgemein anerkannten Regeln durchgeführt, die selbst wiederum nicht Gegenstand empirischer Überprüfungen sind, unabhängig von dem betreffenden Fall entwickelt worden sind und deren angemessener Gebrauch ohne Mühe kontrolliert werden kann.

Damit wiederholt sich im Prinzip ein Muster, welches nun bereits mehrfach beschrieben worden ist: Indem man sich an bestimmte anerkannte methodische Regeln

13 Die positiven Folgen dieser Vorgehensweise in Bezug auf eine bessere Praxis des pädagogischen Handelns hat Winch (in diesem Band) dargelegt.

14 Eine interessante neuere Arbeit ist die Würdigung von Wolters (2000) für Hempel anlässlich dessen Todes.

hält, entwickelt man eine Vorgehensweise, die gegen Kritik resistent ist. Die schon bekannte Immunisierungsstrategie wird auch in diesem Fall angewendet: Die Verknüpfungen erfolgen kritisch geprüft und kontrolliert nach den Regeln der Kunst der Logik. Kritik wird formalisiert, und der kritische Habitus ist in das Verfahren inkludiert.¹⁵ Eine erneute Überprüfung der Aussagen findet nicht statt. Wenn sie aber praktiziert wird, dann geschieht diese mithilfe mechanistischer Kriterien, wie bereits an den Beispielen Protokoll- und Basissätze erläutert worden ist. Der Aspekt der Methodisierung beginnt den der Kritik zu dominieren. Das ist eine Immunisierungsstrategie (vgl. Heid in diesem Band). Gegenüber diesem anspruchsvollen Programm, welches Krumm (1983) eindrucksvoll beschrieben hat, weist die empirische Erziehungswissenschaft deutliche Rückstände auf. Zwar ist vermutet worden, der kritische Rationalismus sei durch Brezinka (1971) in die Erziehungswissenschaft eingeführt worden, aber abgesehen davon, dass Brezinka (1997) diese Zuschreibung ablehnt und der wissenschaftstheoretische Ansatz häufig erwähnt worden ist, hat sich die empirische Erziehungswissenschaft selbst nur selten diesen Bemühungen angeschlossen. Sie ist im Wesentlichen auch in diesem Bereich vorkritisch geblieben.

Dem steht als Position der kritische Habitus des Wissenschaftlers gegenüber, der sich bemüht, Aussagensysteme – Theorien bzw. Hypothesen – zu falsifizieren, indem er nach der Bestätigung für Basissätze sucht, die in Widerspruch zu diesen Aussagensystemen stehen. Wissenschaftliche Theorien und Hypothesen können in dieser Tradition als Aussagensysteme angesehen werden, die allen Bemühungen der Widerlegungen standgehalten haben. Diese Bemühungen um Widerlegung bilden das Grundelement der Kritik. Die Kritik ist nicht mehr eine Haltung von außen gegenüber dem für wissenschaftlich sicher Gehaltenen, sie ist selbst ein Bestandteil des wissenschaftlichen Prozesses, genau genommen dessen Motor (Popper 1966). Das ist eine Haltung, die in den empirischen Sozialwissenschaften allgemein und der Erziehungswissenschaft speziell selten praktiziert wird, die aber verdeutlicht, welchen Wert methodisierte Kritik für die Wissenschaft haben kann.

7. Durch Kritik zur Wahrhaftigkeit der Modellannahmen

Reifikation der Realität wird für kritisch geprüfte Modelle angenommen. Weil die Kritik nach den Regeln der Kunst erfolgte, kann das Modell als wahr oder bestätigt angenommen werden (je nach wissenschaftstheoretischer Position). Die Kritik verändert damit ihren Stellenwert im Wissenschaftsprozess. Ihre Funktion liegt nicht mehr im reflexiven Überprüfen des für richtig Angenommenen, sondern erschöpft sich in der Kontrolle des methodischen Vorgehens. Wird dieses als den Regeln der Kunst entsprechend darstellbar, dann resultiert daraus die Annahme, eine adäquate Aussage über Vorgänge in der

15 Ein wichtiges Zusatzargument findet sich bei Benner (in diesem Band), der auf die Negativität der kritischen und den aus der notwendigen Voraussetzung der Allgemeinheit der Negation folgenden Aporien verweist.

Realität gefunden zu haben. Die der Wissenschaft eigene Form des Diskutierens, die sich im methodischen Vorgehen noch identifizieren ließ, geht verloren. Das angemessene methodische Vorgehen wird im Sinne einer Immunisierung gegen Kritik argumentativ verwendet. Die Methode, der Weg, wird zum Symbol der Wissenschaftlichkeit. Das ist zwar gegenüber dem vorkritischen Status, den die empirische Erziehungswissenschaft in ihrer alltäglichen Praxis noch immer einnimmt, ein Fortschritt, genügt aber keineswegs den Erwartungen, die mit dem Programm verbunden werden.

8. Schlussfolgerung

Bei den empirischen Wissenschaften wird, wenn sie den vorkritischen positivistischen Status überwinden, der kritische Habitus immunisierend gegen Kritik eingesetzt. „Nur wenn ich weiß, in welcher Hinsicht etwas ‚nicht in Ordnung‘ sein könnte, weiß ich auch, welchen Test ich vorzunehmen habe, um den Verdacht zu entkräften. Wenn ich hingegen ohne derartige Andeutung einfach mit der Frage überfallen werde, ist dies ein wirkliches ‚x‘, so stehe ich ratlos da und weiß nicht, was ich tun und sagen soll“ (Stegmüller 1965, S. 29). In dieser Sicht lassen sich nochmals die Vorteile der Methodisierung der Kritik erkennen. Gleichzeitig wird aber auch die Tendenz zur Immunisierung deutlich, wenn unter Hinweis auf das Wissen um den Test, das Instrumentell-Handwerkliche des Vorgehens in den Vordergrund geschoben wird.

Literatur

- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich, S. 69-137.
- Bac, M. (2000): Structure versus Process: Mach, Hertz, and the Normative Process of Science. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie 31, S. 39-56.
- Baier, A. (1977): Auf der Suche nach Basishandlungen. In: Meggle, G. (Hrsg.): Analytische Handlungstheorie, Band 1: Handlungsbeschreibung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137-168.
- Bauer, M. (2000): Bildungsarbeit zu religiösen und kirchlichen Themen mit jugendlichen Ausiedlern. In: Interkulturelles Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. H. 3/4. PH Freiburg: Forschungsstelle Migration und Integration, S. 173-180.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Benner, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List.
- Benner, D./Ramseger, J. (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. Juventa Materialien, B 50. München: Juventa.
- Blankenburg, W. (1975): Was heißt ‚Erfahren‘? In: Métraux, A./Graumann, C.F. (Hrsg.): Versuche über Erfahrung. Bern: Huber, S. 9-20.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J./Döring, N. (²1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Brandom, R.B. (1998): Making it Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment. Harvard University Press.
- Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Brezinka, W. (1997): Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik. In: Uhl, S. (Hrsg.): Wolfgang Brezinka – Fünfzig Jahre erlebte Pädagogik. Rückblick, Lebensdaten, Publikationen. München: Reinhardt, S. 11-29.
- Bridgman, P.W. (1970): Die Natur einiger unserer physikalischen Begriffe. In: Krüger, L. (Hrsg.): Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft. Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 38. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 57-70.
- Campbell, D.T./Fiske, D. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In: Psychological Bulletin 56, S. 81-105.
- Campbell, D.T./Stanley, J.C. (1963): Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally.
- Carnap, R. (1933): Über Protokollsätze. In: Erkenntnis, Bd. 3, S. 215-228.
- Carnap, R. (1959): Induktive Logik und Wahrscheinlichkeit. Heidelberg: Springer.
- Carnap, R. (1961): Der logische Aufbau der Welt. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Carnap, R. (1966a): Scheinprobleme in der Philosophie. Das Fremdpsychische und der Realismusstreit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Carnap, R. (1966b): Physikalische Begriffsbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Danter, A.C. (1977): Basis-Handlungen. In: Meggle, G. (Hrsg.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 1: Handlungsbeschreibung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 69-88.
- Denzin, N.K. (²1978): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw Hill.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diekmann, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, S. 309-318.
- Flitner, W. (³1963): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Gadenne, V. (1985): Theoretische Begriffe und die Prüfbarkeit von Theorien. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 16, S. 19-24.
- Gehlen, A. (⁷1962) Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
- Herbart, J.F. (1964): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Herbart, J.F.: Kleinere Pädagogische Schriften, hrsg. v. Asmus, W. Düsseldorf: Küpper, S. 121-139.
- Hülst, D. (1973): Regelmäßigkeit und Erfahrung. Zum Problem sozialwissenschaftlicher Theoriekonstruktion. In: Hülst, D./Tjaden, K. H./Steinhauer-Tjaden, M. (Hrsg.): Methodenfragen der Gesellschaftsanalyse. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum Taschenbuch Verlag.
- Jäger, M. (2001): „Was ist Begründung?“ In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie 32, S. 167-192.

- Kockelmanns, J.J. (1975): Empirische, phänomenologische und hermeneutische Psychologie. In: Métraux, A./Graumann, C.F. (Hrsg.): Versuche über Erfahrung. Bern: Huber.
- Krapp, A. (1979): Prognose und Entscheidung. Weinheim: Beltz.
- Kromrey, H. (⁸1998): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen: Leske+Budrich.
- Krumm, V. (1983): Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In: D. Lenzen, K. Mollenhauer (Hrsg.): Theorie und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 139-154.
- Laing, R.N. (1969): Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (2002): LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Levitt, B./March, J.G. (1996): Organizational Learning. In: Cohen, M.D./Sproull, L.S. (Hrsg.): Organizational Learning. Thousand Oaks (Sage), S. 516-540.
- Merkens, H. (1972): Probleme und Schwierigkeiten bei der Beobachtung als einer empirischen Methode. In: Programmirtes Lernen 9, S. 75-82.
- Merkens, H. (1974): Überlegungen zu einer Theorie der Beobachtung. In: Unterrichtswissenschaft 2, S. 14-20.
- Merkens, H. (1986): Vorwissen und Hypothesenbildung beim Prozess des Beobachtens – Überlegungen zu den Grenzen der Beobachtung bei der Arbeitsmigrantenforschung. In: Hoffmeyer-Zlutnik, J.H.P. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung. Mannheim: Quorum Verlag Berlin, S. 78-108.
- Métraux, A./Graumann, C.F. (Hrsg.) (1975): Versuche über Erfahrung. Bern: Huber.
- Neurath, O. (1933): Protokollsätze. In: Erkenntnis, Bd. 3, S. 204-214.
- Opp, K.-D. (1970): Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung. Reinbeck: Rowohlt, S. 339-341.
- Popper, K.R. (¹1966): Logik der Forschung. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Prim, R./Tilman, H. (1973): Grundlagen einer kritisch-rationale Sozialwissenschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schad, U. (2000): Rechte Jugendliche im breiten Strom – über die unterschiedlichen Dimensionen von Rassismus und Rechtsextremismus. In: Interkulturelles Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung, H. 3/4. PH Freiburg: Forschungsstelle Migration und Integration, S. 64-79.
- Schickore, J. (1999): Sehen, Sichtbarkeit und empirische Forschung. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie 30, S. 273-287.
- Stegmüller, W. (²1965): Glauben, Wissen und Erkennen. Das Universalienproblem. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Basics of qualitative Research. Grounded theory. Procedures and techniques. Newbury Park (Sage).
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (⁵1970): Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Trapp, E.C. (1913): Versuch einer Pädagogik. Hrsg. v. T. Fritsch. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Wolters, G. (2000): Die pragmatische Vollendung des logischen Empirismus. In memoriam Carl Gustav Hempel. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie 31, S. 205-242.
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 381-400.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin, FB 12: Erziehungswissenschaften (WE 1), Fabeckstr. 13, 14195 Berlin.

Helmut Heid

Domestizierung von Kritik

Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns

1. Einleitung

Kritik und Kritikfähigkeit als Modalitäten menschlichen Urteilens und menschlicher Urteilskraft genießen hohes Ansehen so lange sie abstrakt definiert und postuliert werden. Konkretisierte oder gar praktizierte Kritik kann sich so genereller und vorbehaltloser Wertschätzung keineswegs erfreuen. So gibt es beispielsweise verschiedene wissenschaftliche und insbesondere praktische Orientierungen, die zwar gleichermaßen beanspruchen, kritisch zu sein, die sich aber dennoch wechselseitig verdächtigen, Kritik überaus unzulänglich zu interpretieren oder zu praktizieren (vgl. Stein 1980, S. 37ff.). Dafür gibt es Gründe, und das hat Konsequenzen, auf die ich einzugehen beabsichtige (vgl. auch Topitsch 1960, S. 263). Ich unterscheide vier erkenntnistheoretische Traditionen, Begriff und Funktion zentraler Kategorien politischen und pädagogischen Denkens und Handelns – so auch „der Kritik“ – zu bestimmen:

- Überaus weit verbreitet sind nominale, gelegentlich auch etymologische Definitionen – ohne weitere Funktionsbestimmung beispielsweise zur expliziten Regelung der Verwendung des Wortes „Kritik“.
- Davon zu unterscheiden sind Versuche, den normativen Geltungsanspruch dessen zu begründen, was Kritik zumeist abstrakt und zirkulär definierten Verständnisses (Welzel 1951, S. 30; Topitsch 1958/1961, S. 59ff.) sein sollte. Diese Grundorientierung existiert in mindestens zwei idealtypisch unterscheidbaren Varianten, und zwar zum einen als kryptonormative Wesensbestimmung (das „wahre“ Wesen oder die „eigentliche“ Funktion der Kritik; kritisch dazu Kelsen 1928, S. 11ff. et passim) oder zum anderen als explizite Rechtfertigung der Wünschbarkeit des als Kritik Postulierten.
- Daneben stehen Konzeptionen, die analytisch ausloten, was Kritik unter bestimmten (gegebenen) Realisierungsbedingungen zu sein oder zu leisten vermag. Hier geht es um Begründungen der Möglichkeiten „Kritik“ zu definieren, für praktische Zwecke zu beanspruchen und zu praktizieren.
- Vergleichsweise geringe Beachtung findet demgegenüber die empirisch motivierte Frage, zu welchen theoretischen oder zu welchen politischen Zwecken Kritik in der gesellschaftlichen Praxis tatsächlich gefordert oder praktiziert wird.

Bereits Alltagsbeobachtungen bestätigt den Verdacht, dass „Kritik“ nicht nur für divergente, sondern auch für unvereinbare, ja sogar einander widersprechende Argumenta-

tions- und Handlungszusammenhänge verwendet wird. Dabei bleibt der Begriff bzw. das Konzept „Kritik“ häufig undefiniert; und auch das hat seinen Zweck. Ernst Topitsch (1960, S. 233f.) hat darauf aufmerksam gemacht, „daß bestimmte sprachliche Formen durch die Jahrhunderte als belangvolle Einsichten oder sogar als fundamentale Prinzipien des Seins, Erkennens und Wertens anerkannt wurden und es heute noch werden – nicht obwohl, sondern gerade weil und insofern sie keinen näher angebbaren Sach- oder Normgehalt besitzen“. „Unbestimmtheit oder Leerheit (sind) mit jedem beliebigen Sachverhalt vereinbar; [...] sie lassen sich zur Rechtfertigung oder Bekämpfung aller nur denkbaren, tatsächlichen oder erwünschten moralisch-politischen Ordnungen und Entscheidungen verwenden“ (ebd. S. 256). „Doch sind Leerformeln nicht nur dazu geeignet, jeder beliebigen Ideologie den Anschein höherer Berechtigung zu geben, sondern sie können auch durch ihren stets gleich bleibenden Wortlaut eine Konstanz der obersten moralisch-politischen Prinzipien vortäuschen, während sie in Wirklichkeit mit jeder möglichen normativen Ordnung und praktischen Entscheidung vereinbar sind. Daher steht es den sozialen Autoritäten, die sich auf derartige Doktrinen berufen und stützen, vollkommen frei, ihre Maßstäbe nach Gutdünken zu wählen und im Bedarfsfall zu verändern, ohne daß man ihnen einen Verstoß gegen jene Prinzipien vorzuwerfen vermöchte [...] Dabei wenden sich die Vertreter einander bekämpfender“ Zweckbestimmungen und Realisierungsformen theoretischen und vor allem praktischen Handelns, „welche die Leerformeln in den Dienst völlig entgegengesetzter Ideale, Ziele und Interessen stellen, oft ganz einmütig gegen die Argumente, welche vom Standpunkt [...] wissenschaftstheoretischer Forschung gegen jene Formen vorgebracht werden. Wie sie sich gegenseitig das Verständnis der ‚wahren Bedeutung‘ jener Ausdrücke absprechen, so tun sie dies gemeinsam dem wissenschaftlichen Kritiker; doch hüten sie sich, die von ihnen verteidigten Termini in ihrem Gebrauch zu präzisieren und historisch-soziologisch zu analysieren [...]“ (Topitsch, 1960, S. 264).

In meinen weiteren Überlegungen gehe ich von folgenden Bestimmungen aus: Als „Kritik“ bezeichne ich Aktivitäten, in denen Menschen (Kritiker) einen Sachverhalt bzw. eine Sachverhaltsinterpretation (Gegenstand der Kritik) beurteilen. Diese Beurteilung besteht aus zwei unterscheidbaren Komponenten, einer deskriptiven und einer normativen – oder in anderen Worten: aus der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes kritischer Beurteilung und (in der Regel) aus einer Bewertung des in der Gegenstandsbeschreibung Festgestellten. Die Bewertung erfolgt unter Bezugnahme auf ein unentbehrliches Bewertungskriterium, das nicht aus der Gegenstandsbeschreibung ableitbar ist, sondern von einer Entscheidung des wertenden Subjektes abhängt und in der wertenden Stellungnahme zum Beurteilungsgegenstand zur Geltung kommt.

Als „Instrumentalisierung“ der Kritik bezeichne ich Aktivitäten, in denen die Beschreibung des Gegenstandes der Kritik zur Verschleierung oder zur Rechtfertigung partikularer Interessen verzerrt und die (wertende) Beurteilung des Beschreibungsergebnisses zur Legitimierung und zur Durchsetzung dieser Interessen in Dienst genommen wird.

Als „Domestizierung“ bezeichne ich darüber hinaus Aktivitäten, durch die Menschen dazu beitragen oder in Kauf nehmen, dass der Zweck nicht domestizierter Kritik,

nämlich die Überprüfung oder Beurteilung eines Sachverhalts oder einer Sachverhaltsinterpretation, in sein Gegenteil verkehrt wird. Als „Kritik“ werden dann Aktivitäten bezeichnet, in denen der Wahrheitsanspruch der Beschreibung oder der Beurteilung eines Sachverhalts oder einer Sachverhaltsinterpretation der Rechtfertigung der Erwünschtheit dieses Sachverhalts oder dieser Sachverhaltsinterpretation geopfert wird. (Wie oft und wie leicht gelingt es in Politik und Wirtschaft, „die Emotionen“ für das politisch oder ökonomisch Erwünschte zu mobilisieren und dabei die kritische Urteilskraft außer Kraft zu setzen!) Überdies ist es auch möglich und in diesem Zusammenhang durchaus üblich, stichhaltige Argumente zur Begründung einer Kritik mit Bezug auf das jeweils Erwünschte zu diskreditieren oder durch Relevanzentscheidungen außer Kraft zu setzen (Beispiel: Der Einwand ist zwar stichhaltig, aber irrelevant!). Domestizierte Kritik bezweckt nicht nur die Immunisierung erwünschter, aber kritikwürdiger Sachverhalte oder Sachverhaltsinterpretationen gegen nicht domestizierte Kritik, sondern – und das ist hier der entscheidende Punkt – darüber hinaus die explizite oder implizite Rechtfertigung des Anspruchs, dass diese Immunisierung des jeweils Erwünschten gegen Kritik sowie dessen Legitimierung als Kritik anerkannt wird.

Nicht die mit jeder Kritik verbundene Tatsache, dass bestimmte Beschaffenheiten konkreter Sachverhalte oder Sachverhaltsinterpretationen erwünscht (oder unerwünscht) sind, ist das Problem, sondern „nur“ die mit nicht-domestizierter Kritik unvereinbare Neigung oder Praxis, den Wahrheitsanspruch der Geltungsbegründung von Kritik einem normativen (politischen oder ökonomischen) Engagement oder einem partikularen Interesse zu opfern und diese Praxis dann auch noch als Kritik oder gar als „die wahre“ Kritik zu qualifizieren.

Nicht domestizierte „Kritik“ bezweckt die sachliche (logische, theoretische, empirische) Beurteilung eines Beurteilungsgegenstandes und darüber hinaus in der Regel auch die wertende Stellungnahme zum Beurteilungsgegenstand. Ausgangspunkt von Kritik ist dabei die Feststellung, dass die Beschaffenheit eines zu beurteilenden Sachverhalts (Gegenstands) einem definierten oder unterstellten Qualitätsstandard nicht entspricht. Im weiteren und „neutraleren“ Sinn geht Kritik also von der Frage nach der Qualität eines Sachverhalts bzw. der Aussagen über Sachverhalte aus. Damit sind drei zentrale Bezugspunkte jeder Kritik benannt, nämlich

- der Zweck der Kritik,
- der Beurteilungsgegenstand (bzw. die Beschaffenheit des zu kritisierenden Sachverhalts) und
- das Beurteilungskriterium (das Kriterium, das unentbehrlich ist, um die Sachverhaltsbeschaffenheit beurteilen zu können).

In der Beschäftigung mit diesen drei Bezugsgrößen wird sich herausstellen, dass mindestens zwei weitere Fragen für die Klärung dessen bedeutsam werden, was Kritik zu sein und zu leisten vermag, nämlich

- die Frage nach dem Subjekt und
- die Frage nach dem Adressaten der Kritik.

2. Zum Zweck der Kritik

So eindeutig die explizite Ablehnung, das Verbot oder die implizite Sanktionierung von Kritik auch zu sein scheint,¹ so vieldeutig und vielfältig kann ihre Befürwortung oder Forderung sein. Mit der formalen Bestimmung, dass Kritik die Beurteilung des jeweils zu kritisierenden Gegenstandes bezweckt, sind zwei (mich hier interessierende) Probleme verbunden: Zum einen sind nicht – wie das Wort „Gegenstand“ suggeriert und meine bisherigen Ausführungen noch nicht problematisieren – Sachverhalte, sondern Sachverhaltsinterpretationen Gegenstände von Kritik. Darauf komme ich im nächsten Kapitel zurück. Zum anderen lässt die Formulierung, dass Kritik die Beurteilung eines Gegenstandes bezweckt, den Inhalt der Zweckbestimmung offen. In grober und immer noch formaler Bestimmung kann es dabei nämlich um die Affirmation, d.h. Rechtfertigung oder Legitimation einer Sachverhaltsinterpretation gehen. Im Gegensatz dazu kann Kritik aber auch die Überprüfung oder gar Zurückweisung einer Sachverhaltsinterpretation bezwecken. In der Wissenschaftstheorie ist in diesem Zusammenhang von einer Verifikations- versus Falsifikationsstrategie die Rede. Im einen Fall richtet sich das Interesse auf die Rechtfertigung, im anderen Fall auf die Überprüfung oder Widerlegung von Sachverhaltsinterpretationen. Der Widerlegungsversuch muss keineswegs auf einer Abneigung gegenüber dem Gegenstand oder dem Adressaten der Kritik basieren, sondern kann von dem Interesse bestimmt sein, nur solche Sachverhaltsinterpretationen zu akzeptieren, die ein Überprüfungsverfahren oder einen ernsthaften Widerlegungsversuch erfolgreich überstanden haben (vgl. u.a. Popper 1934/1966, S. 47ff.). Strategien zur Rechtfertigung bestimmter Sachverhaltsinterpretationen begünstigen deren Dogmatisierung soweit die dafür beanspruchten Argumente auf vermeintlich zweifelsfreie Begründungs- oder Ableitungsvoraussetzungen gestützt werden. Eine solche Strategie läuft letztlich auf eine Immunisierung gegen jene Kritik hinaus, die keine Instanz der Wahrheitsverwaltung und kein Verfahren zur Gewährleistung einer Wahrheitsgarantie kritiklos anerkennt bzw. von kritischer Kontrolle ausnimmt.

Eine ebenso verbreitete wie beliebte Strategie, Kritik zu instrumentalisieren oder zu domestizieren, ist mit der geläufigen Unterscheidung zwischen konstruktiver und destruktiver Kritik und deutlicher noch mit der Unterscheidung zwischen Kritik und dem Missbrauch von Kritik verknüpft. Dabei ist interessant und wichtig, dass Kritik nicht untersagt und nicht sanktioniert wird. Die Befürwortung oder gar Forderung „der“ Kritik gilt aber nur so lange wie dabei die Grenzen und Modalitäten jener Zulässigkeit oder Erwünschtheit nicht überschritten werden, die von demjenigen konkretisiert und gezogen werden, der die (soziale) Macht hat, Kritik zuzulassen, zu limitieren oder zu domestizieren (vgl. Winsch 2003 in diesem Band). Freilich ist dabei extrem selten – wenn überhaupt – von „Zulässigkeit“ oder „Erlaubnis“ die Rede. Die Bezeichnungen „destruktiv“ und „konstruktiv“ klingen demgegenüber sehr viel sachlicher.

1 Freilich können sie von verschiedenen Zwecksetzungen bestimmt sein, aber wie weit sie auch durchsetzbar sind, ist wiederum eine andere Frage.

Was ist das Kriterium, das unentbehrlich ist, damit „destruktive“ und „konstruktive“ Kritik voneinander unterschieden werden können? Und wer ist Subjekt der Bestimmung dieses Kriteriums? Auch wenn die Frage nach dem Kriterium der Beurteilung einer Sachverhaltsinterpretation, also der Kritik, erst in einem späteren Kapitel systematisch behandelt wird, muss hier soviel vorweggenommen werden: Die Qualität der erwähnten Beurteilung hat etwas mit der Qualität der Argumente zu tun, mit denen die Kritik begründet oder bezweifelt wird. Jedoch die Unterscheidung zwischen konstruktiver versus destruktiver Kritik hat nichts mit der Qualität der Argumente zu tun, in denen Kritik sich auszuweisen und zu bewähren hat. Denn das Kriterium zur Entscheidung der Frage, ob eine Kritik konstruktiv oder destruktiv ist, liegt nicht in der intersubjektiv überprüfbaren Wahrheit, sondern in der Erwünschtheit oder Brauchbarkeit eines Arguments zur Geltungsbegründung der Kritik. Diese Feststellung impliziert oder unterstellt keinen Anspruch auf Wahrheitsgarantie. Andererseits hat die demonstrative oder resignative Aufgabe des Wahrheitsanspruchs, beispielsweise in der Form des apriorischen Eingeständnisses, nicht im Besitz der Wahrheit zu sein, etwas durchaus Immunsisierendes. Wer sich nicht „festlegt“ in einer These oder Behauptung oder zumindest in einer überprüfbaren Vermutung, der ist gar nicht kritisierbar. Diese Gefahr darf nicht übersehen werden, wo die Bereitschaft besteht, jede Erkenntnis so auszuweisen und zu formulieren, dass ihre kritische Überprüfung und Revision möglich ist. Denn diese Bereitschaft hat den Zweifel an der Möglichkeit, zu „endgültigen Wahrheiten“ zu gelangen, zur Voraussetzung. An „der Wahrheit“ [welchen wahrheitsphilosophischen Verständnisses auch immer] orientieren sich auch solche Theoretiker, die den Dogmatismus durch einen „konsequenten Kritizismus“ (vgl. u.a. Albert 1969, S. 36 sowie Ruhloff 2003 in diesem Band) zu überwinden bzw. zu ersetzen versuchen.

Auch der gelegentlich erhobene Einwand, zur Kritik sei nur berechtigt, wer besser machen könne, was er (aber dennoch überzeugend) kritisiert, ist problematisch. Die Qualität eines kritischen Arguments ist unabhängig vom Status oder Tun des Argumentierenden und darf (im Interesse der Argumentationsqualität) auch nicht vom Status des Argumentierenden negativ beeinträchtigt bzw. verfälscht werden. Der überzeugende, intersubjektiv überprüfte oder überprüfbare Nachweis von Argumentationsmängeln, von Irrtümern, von Denkfehlern kann nicht an die Voraussetzung des „Bessermachens“ geknüpft werden. Eine solche Kritik als „destruktiv“ zu bezeichnen, weil durch sie an die Stelle des Kritisierten nichts Besseres gesetzt werde oder gesetzt zu werden vermöge, verkennt, dass jede Aufdeckung und Eliminierung von Irrtümern, Ableitungsfehlern, Argumentationsmängeln als Fortschritt oder Verbesserung der kritisierten Interpretation angesehen zu werden vermag (vgl. Popper 1966, S. 47ff.; Popper 1973, S. 287ff. und 291ff.). „Von der Kritik her läßt sich das Wahre nur negativ bestimmen: als Verminderung des Falschen!“ (v. Bormann 1973, S. 811; vgl. auch Benner 2003 in diesem Band).

Die Frage, ob und wie weit Kritik auch missbraucht werden kann, ist wiederum nur dann beantwortbar, wenn es ein Qualitäts- oder Legitimationskriterium gibt, das die Unterscheidung zwischen Missbrauch und Gebrauch ermöglicht. Eine Kritik, die sich unhaltbarer Argumente bedient, ist auch als Kritik unhaltbar, eben weil und soweit sie

auf falschen Voraussetzungen beruht. Demgegenüber dürfte der Kritiker einer unerwünschten Anwendung stichhaltiger Argumente auf die Kritik einer kritikablen Sachverhaltsinterpretation Mühe haben, einer solchen Kritik Missbrauch vorzuwerfen. Er hätte den Nachweis zu führen, dass die überzeugende, weil auf stichhaltige Argumente gestützte Kritik einer erwünschten Sachverhalts(Fehl-)interpretation illegitim ist. Die Welt ist voller Instanzen, die ein explizites, implizites, meistens moralisch verbrämtes Interesse daran haben, erwünschte Sachverhaltsinterpretationen gegen unbequeme Kritik zu immunisieren. Je mehr es solchen Instanzen gelingt, das „Heil“ kritikabler oder problematischer Sachverhaltsdeutungen im Fühlen, Werten, Wollen und Handeln möglichst vieler Menschen zu verankern, desto größer dürfte der Erfolg sein, Erwünschtes gegen unerwünschte Kritik abzuschirmen. Das bloße Bemühen um Aufklärung der Hintergründe (Ursachen, Zuständigkeiten) kritikwürdiger Verhältnisse (im weitesten Sinn), haben nicht gerade wenige schon mit ihrem Leben bezahlt, und zwar auch dort, wo das abstrakte Kritikpostulat und die konkrete Selbstkritik hohes Ansehen genießen. Wer ein Interesse daran hat, Kritik nach konstruktiv versus destruktiv oder nach Gebrauch versus Missbrauch zu unterscheiden, der dürfte wohl auch daran interessiert sein, Kritik nach Maßgabe ihrer normativen Erwünschtheit oder praktischen Brauchbarkeit zu definieren, zu konzipieren und zu realisieren sowie insbesondere das jeweils Erwünschte durch die erwünschte – nämlich domestizierte – Modalität der Kritik zu legitimieren.

Weitere Probleme sind mit der Frage nach der Reichweite der Kritik verbunden. Erfüllt Kritik ihren Zweck bereits darin, eine Sachverhaltsinterpretation zu beurteilen – ohne Rücksicht auf die Frage nach demjenigen, der sinnvoll (dazu später Ausführlicheres) als Adressat dieser Kritik in Betracht kommt? Reicht es, den Adressaten der Kritik identifiziert und erreicht zu haben oder ist Kritik erst dann vollendet, wenn sie ihren Adressaten zu einer Stellungnahme oder gar zur Änderung jenes Handelns veranlasst, dem das zu Kritisierende oder dessen Effekt – auf welcher Planungs- und Realisierungsstufe und zu welchen Anteilen auch immer – zurechenbar ist? Soll es dabei nur um diejenigen gehen, von deren Handeln der kritisierte Tatbestand abhängt oder auch um diejenigen, von deren Handeln er beeinflussbar wäre und um solche, die sich dieses Tatbestandes zu bedienen gedenken oder bedienen? Geht es um die Revision oder Verhinderung beobachtbaren Verhaltens und beobachtbarer Verhaltenseffekte oder soll es auch um die Verhaltenskompetenz „legitimer“ Kritikadressaten gehen? Die Beantwortung aller dieser Fragen ist Sache begründbaren und begründungsbedürftigen Ermessens und Entscheidens sowie Thema diesbezüglich interpersonaler Verständigung. In jedem einzelnen Punkt dieses Ermessens, Entscheidens und Aushandelns sind manipulative bzw. kritikdomestizierende Einflüsse möglich und üblich. Kritik kann zur diskursiven Vergewisserung des Kritikgegenstandes, zur überzeugenden bzw. stichhaltigen Begründung des Anspruchs auf die Revision kritikablen Denkens, Wollens und Handelns sowie zur Entwicklung der Urteilskraft des Kritikadressaten beitragen. Sie kann aber auch in allen diesen Punkten das genaue Gegenteil bezwecken. In vielen Wahlkampfreden – um etwas ganz Alltägliches beispielhaft aufzugreifen – geschieht genau das, was ich zusammenfassend die „Domestizierung“ der Kritik nenne.

Kritik – und damit sei ein letztes Problem der Zweckbestimmung angesprochen – hat es in der Regel mit Resultaten abgelaufenen, häufig sogar abgeschlossenen Handelns zu tun. Welchen Zweck vermag Kritik unter dieser Voraussetzung überhaupt noch zu erfüllen? Sie kann zur historischen oder kausalanalytischen Erklärung kritikabler Verhältnisse beitragen – oder genau diese Erklärung bzw. Aufklärung verhindern oder verfälschen. Sie kann zur Schaffung der Voraussetzungen dafür beitragen, dass kritikwürdige Verhältnisse nach Maßgabe geltender bzw. akzeptierter Kriterien revidiert werden – oder dass diese Revision verhindert wird. Schließlich kann Kritik zur Konsolidierung der Urteilskraft und der Kompetenz des Subjektes einer Praxis beitragen, in der es nicht nur um die punktuelle Revision kritikwürdiger Tatbestände, sondern prinzipiell um die Gestaltung von Zuständen geht, die mit verallgemeinerbaren Bewertungskriterien vereinbar sind – oder sie kann die Entwicklung genau dieser Kompetenz beeinträchtigen oder verhindern. Und das alles ist nicht nur im Namen „der Kritik“ möglich, sondern in der ganzen Menschheitsgeschichte auch üblich.

3. Zur Bestimmung des Gegenstandes legitimer Kritik

Worauf kann Kritik sich sinnvollerweise beziehen? Handelt es sich bei den Gegenständen der Kritik um beobachtbare Sachverhalte bzw. Sachverhaltsbeschaffenheiten *oder* geht es dabei um Sachverhaltsinterpretationen, also um nicht beobachtbare Konzepte, die der Konstitution kritikwürdiger Sachverhalte zugrunde liegen (vgl. Kant 1781/1787; 1956, S. 63 [A 11])? Wenn auch Sachverhalte Gegenstand legitimer Kritik sein können oder sollen, wäre zu klären, durch welche Merkmale diese Sachverhalte charakterisiert sind. So wäre es wohl kaum sinnvoll, beispielsweise einen Vulkanausbruch zu kritisieren, auch wenn die Schäden, die er anrichtet, noch so gewaltig sind. Hierbei handelte es sich um „sinnlose“ Kritik. Demgegenüber wird man eine Kritik nur dann für sinnvoll (gerechtfertigt, zulässig, begründbar und in diesem Sinn für legitim) halten, wenn sie sich auf Tatbestände beschränkt, die von menschlichem Handeln entweder abhängig oder zumindest beeinflussbar sind.

Wenn nur solche Sachverhalte Gegenstände sinnvoller Kritik sein „können“, die von menschlichem Handeln abhängig oder beeinflussbar sind, dann kommt es weniger auf den je unerwünschten Sachverhalt selbst, als vielmehr auf jenes Handeln (weiten Verständnisses) an, dem der kritisierte Sachverhalt kausalanalytisch zurechenbar ist.

Wodurch ist menschliches Handeln charakterisiert? Als „Handeln“ bezeichne ich Aktivitäten, in denen Menschen versuchen, Mittel zu finden oder zu entwickeln, die aufgrund bewährten Wissens geeignet erscheinen, unter gegebenen oder zu schaffenden Bedingungen mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit einen mindestens notwendigen Beitrag zur Erreichung definierter Ziele zu leisten. Worauf kommt es in dieser Bestimmung an? Auf die Aktivität, auf die Analyse oder Gestaltung der Bedingungen und auf die Auswahl oder Schaffung der geeigneten Mittel. Jedoch von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang außer der Zweckbestimmung des Handelns zweifellos das Wissen des Handelnden,

- das den Funktionszusammenhang aller genannten Komponenten gewährleistet und damit die Rationalität der Handlung konstituiert,
- in dem ferner die rationale Qualität der Handlung (im deskriptiven wie im präskriptiven Sinn) kontrollierbar ist und
- das nicht zuletzt für die Begründung der Verantwortlichkeit („Zurechnungsfähigkeit“) des Handlungssubjektes wesentlich ist.

Zwecke setzen Menschen sich im Licht nicht immer reflektierten und auch nicht immer richtigen, aber doch wohl niemals völlig fehlenden Wissens über Möglichkeiten wahrscheinlicher Zweckerfüllung. Andernfalls gelten die Zwecke als unrealistisch oder utopisch. Ohne Zwecke bleiben Aktivitäten orientierungslos und ohne Kriterium der Beurteilung des Handlungsergebnisses. Zwecke erlauben die Unterscheidung der Handlungseffekte in beabsichtigte („Wirkungen“) und unbeabsichtigte („Nebenwirkungen“) sowie in Erfolg versus Misserfolg.

Das zur Konstitution einer Handlung unentbehrliche Wissen ermöglicht es dem Handlungssubjekt nicht nur, sich realistische Ziele zu setzen. Es ist auch unentbehrlich, um die bereits erwähnte Wahrscheinlichkeit abschätzen zu können, mit der von bestimmten Aktivitäten intendierte Effekte (Erfolge) zu erwarten sind. Außerdem ermöglicht das Wissen die (hier nur sehr grob vorgenommene) Unterscheidung in absehbare (Verantwortlichkeit konstituierende) und unabsehbare (Verantwortlichkeit dispensierende) Handlungseffekte.

Die Zurechenbarkeit eines (kritisierten) Handlungseffekts zum „entsprechenden“ Handlungszweck ist also in dem Wissen (in der Theorie) begründet, das (bzw. die) es dem Handlungssubjekt ermöglicht (hätte), den kritisierten Effekt der Handlung mit bewährter („wahrer“) und nur insofern argumentativ beanspruchbarer Wahrscheinlichkeit vorherzusehen. Dieses Wissen ist aber nur eine notwendige und keineswegs auch schon eine hinreichende Bedingung der Möglichkeit, Handlungseffekte gleichsam kausalanalytisch auf eine „entsprechende“ (aktuelle oder potenzielle) Handlungsintention zu beziehen. Denn die Realisierung einer Handlungsintention hängt auch von den Realisierungsbedingungen ab, die nicht unbegrenzt beeinflussbar oder auch nur kontrollierbar sind. Die Schwierigkeiten, Handlungsabsicht und Handlungseffekt kausalanalytisch zu verknüpfen bzw. zu rekonstruieren, dürfen dabei nicht unterschätzt werden. Dabei geht es beispielsweise um die Beantwortung folgender Fragen: Wusste der Adressat der Kritik tatsächlich, was er mit seinem Handeln angerichtet hat? Hätte er es wissen können oder gar wissen müssen (besaß er also „verschuldete“ Unwissenheit)? War er frei in der Bestimmung seiner Handlungszwecke und in seinen Entscheidungen? Wäre es ihm zumutbar gewesen, sich aktuellen Freiheitsbeschränkungen oder Zwängen zu widersetzen? Der Nachweis der Handlungsabhängigkeit kritikabler Sachverhalte wird von der Schwierigkeit beeinträchtigt, diese nur beispielhaft genannten Fragen zu beantworten.

Schließlich ist auch die Frage interessant, ob Menschen nur für ihre Handlungen und deren (absehbare) Konsequenzen oder ob sie auch für ihre Unterlassungen verantwortlich und kritisierbar sind. Kein Mensch kann für alles verantwortlich sein,

was er unterlässt. Zu den wesentlichen „Merkmalen“ einer Unterlassung, die Verantwortlichkeit begründet und deshalb Kritik rechtfertigt, gehört ein Handlungsanspruch, der aus dem Wissen resultiert, durch eine Handlung unter gegebenen oder zu schaffenden Bedingungen die unerwünschten Konsequenzen einer Unterlassung mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit verhindern zu können. Erst dadurch wird die Unterlassung zu einer verantwortbaren Entscheidung. Denn die Unterlassung ist – aufgrund bewährten Wissens – die „Ursache“ dafür, dass das durch eine Handlung verhinderbare Ereignis eingetreten ist oder mit theoretisch abschätzbarer Wahrscheinlichkeit eintreten wird.

Eine weitere Differenzierung möglicher Effekte der Wissensmanipulation soll am Beispiel jenes Wissens erläutert werden, das über die jeweiligen Bedingungen der Realisierung eines Handlungszwecks verbreitet ist. Erstens können kritische Handlungsbewertungen und -empfehlungen im Wissen um die Konsequenzen unter den dafür relevanten Realisierungsbedingungen strategisch selektiert oder formuliert werden (Beispiel: „Es steht dir völlig frei X auszusprechen oder zu tun!“ – wobei dem Adressaten wie dem Autor dieser Botschaft völlig klar ist, was eben unter gegebenen Bedingungen passierte, wenn er das „Freigestellte“ tatsächlich täte). Zweitens kann der strategische Verweis auf die jeweiligen Realisierungsbedingungen dazu verwendet werden, die Revision überzeugend kritisierter Verhältnisse als „unrealistisch“ und insofern als verfehlt zu qualifizieren und zurückzuweisen. So werden beispielsweise Reformvorschläge für das Bildungswesen mit dem scheinbaren „Sachzwangargument“ zurückgewiesen, die dafür erforderlichen Finanzierungsmittel stünden nicht zur Verfügung. Dabei wird übersehen oder verschwiegen, dass jede Mittelverwendung eine Prioritätensetzung zur Voraussetzung hat. Ein Vorhaben, das den Politikern wirklich wichtig ist, das ist am Geld noch niemals gescheitert. Deshalb wäre es ehrlicher (und nicht strategisch) wenn das Subjekt politischer Prioritätensetzung und Entscheidung eingestünde, dass ihm die Verwirklichung des bildungspolitischen Reformvorhabens das dafür erforderliche Geld nicht wert sei. Drittens und vor allem können die Realisierungsbedingungen gut begründbarer Zweckbestimmung praktischen Handelns so gestaltet werden (beispielsweise durch Organisationskonzepte), dass der unter diesen Bedingungen Handelnde gar keine Gelegenheit erhält, damit irgend einen „Schaden“ anzurichten, wobei das Kriterium zur Bewertung der Schädlichkeit im partikularen Interesse dessen liegen kann, der die Handlungsbedingungen definiert oder realisiert.

Während das Wissen die Rationalität einer Handlung konstituiert sowie die Zurechenbarkeit des Handlungseffektes zur Handlungsintention (Zweck, Ziel) und damit auch zum Handlungssubjekt ermöglicht, ist die Zweckbestimmung keineswegs alleiniger,² aber doch zentraler Gegenstand der moralischen Qualitätsbeurteilung einer Handlung. Programmatisch gewendet geht es im einen Fall um die Frage, welches Wissen ein Handlungssubjekt benötigt und welche Qualität dieses Wissen haben muss, damit das Subjekt dieses Wissens besser als zuvor darüber informiert ist, was es mit seinem tatsächlichen Handeln anrichtet oder mit möglichen Handlungsalternativen bewirken

2 So bedarf beispielsweise auch die Wahl der Mittel einer von ihrer Zweckdienlichkeit unabhängigen Bewertung (vgl. Myrdal 1933/1964).

(und also wollen) könnte. Im anderen Fall geht es um die Frage, was ein Handlungssubjekt wollen und aufgrund bewährten Wissens dementsprechend tun müsste, um durch sein Handeln zur Verhinderung oder zur Überwindung unerwünschter Sachverhalte beizutragen. Kritiker, die an einer Veränderung der kritisierten Praxis interessiert sind, müssen sich um beides kümmern: um das Wissen bzw. die Handlungstheorie der Subjekte dieser Praxis, die insofern zugleich Adressaten der Kritik sind, und um die Zwecke bzw. das Wollen derer, deren Praxis kritisiert wird und verändert werden soll.

Was bedeutet das alles für die Beantwortung der Frage nach dem Gegenstand sinnvoller Kritik? Soweit nur handlungsabhängige Sachverhalte legitime Gegenstände von Kritik sein können, besteht die erste Stufe der Entwicklung und Begründung kritischer Argumentation im Nachweis eben dieser Handlungsabhängigkeit. Zentraler Gegenstand der Kritik ist dabei die Qualität der expliziten oder impliziten Argumente zur Geltungsbegründung jenes Wissens, das die Rationalität kritikabler Praxis konstituiert und die „Zurechenbarkeit“ eines Handlungseffektes zum Handlungssubjekt und damit dessen „Zurechnungsfähigkeit“ begründet.³

Nun geht es aber in der Kritik nicht nur um Sachverhalte, die von menschlichem Handeln und dafür Verantwortlichen sowie deren Kompetenz abhängen, sondern auch um reale oder mögliche⁴ Sachverhalte, die von menschlichem Handeln verändert, genutzt, beseitigt, verhindert, beeinflusst werden können. Wodurch „werden“ diese Sachverhalte zu legitimen Gegenständen von Kritik? Durch eine Zuständigkeit, die aus dem Wissen resultiert, durch eine Handlung unter gegebenen oder zu schaffenden Bedingungen einen Zustand des kritisierbaren Gegenstandes herbeiführen zu könne, für den das Subjekt dieses Wissens damit eine prospektive Verantwortlichkeit übernimmt. Wiederum ist das Wissen die ausschlaggebende Komponente der Konstitution des legitimen Gegenstandes der Kritik.

Bei differenzierterer Betrachtung lassen sich mindestens zwei Ebenen gegenstandskonstituierenden Wissens unterscheiden und auf der Basis dieser Unterscheidung in Beziehung setzen:

- Zum einen geht es um das Wissen des Subjektes der Konstitution des Gegenstandes legitimer Kritik. Dieses Subjekt ist zugleich primärer Adressat der Kritik. Hierbei geht es beispielsweise um das Wissen des Herstellers einer Uhr, die „ihren“ Zweck nicht erfüllt – oder eines Textes, der logische Fehlschlüsse enthält.
- Auf einer zweiten Ebene geht es nicht um das Wissen des Kritisierten bzw. des Kritikadressaten, sondern um das Wissen des Kritikers, dessen also, der im Gegenstand

3 An dieser Stelle ließe sich die Funktion der Kritik im Kontext wissenschaftlicher Sätze und insbesondere beurteilbarer Aussagen (vgl. Weingartner 1971, S. 26ff., 115ff.) präzisieren. Für die Erörterung der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Kritik wäre es interessant, auf diese Thematik ausführlicher einzugehen (vgl. Bartley 1962, S. 170ff.; Popper 1973 passim). Jedoch geht es hier vorrangig um die erziehungspraktische Bedeutung legitimer Kritik.

4 Beispielsweise eine mögliche, aber durch menschliches Handeln verhinderbare Überschwemmung.

seiner Kritik die Kompetenz (das Wissen) „vorfindet“ und kritisiert, das in der primären Konstitution des kritisierten Gegenstands zur Geltung kommt. Der Kritiker richtet dabei seine Aufmerksamkeit auf zwei nur analytisch trennbare Komponenten des Gegenstandes seiner Kritik, nämlich zum einen auf seine eigene Interpretation des beobachtbaren Gegenstandes bzw. Verhaltens. Damit partizipiert er selbst gleichsam sekundär an der Konstitution des Gegenstandes seiner Kritik. Zum andern erscheint die Kritik nur dann sinnvoll, weil funktional, wenn sie bis zu dem Wissen bzw. der Kompetenz dessen durchdringt, von dessen Handeln das sinnvoll Kritikable des kritisierten Sachverhalts bzw. des kritisierten Verhaltens abhängt oder beeinflussbar und deshalb zu verantworten ist. Wiederum im Beispiel ausgedrückt: Die Qualität der bereits erwähnten Uhr kann – sinnvoll – nur insofern kritisiert werden, als ihr Mangel vom Hersteller verursacht ist oder vermeidbar wäre. Ein vom Hersteller nicht beeinflussbarer, nicht kompensierbarer oder nicht vorhersehbarer – etwa erdmagnetischer – Einfluss auf die Funktionsfähigkeit der Uhr würde die Kritik „sinnlos“ machen, weil ihr Mangel von menschlichem Handeln weder abhängt noch beeinflussbar ist (vorausgesetzt, das wäre faktisch so). Zwar ist es sinnvoll festzustellen, dass die Uhr den Zweck nicht erfüllt, zu dem sie hergestellt oder verwendet werden soll. Aber eine sinnvolle Kritik würde sich auf die Frage nach den Gründen für das Versagen der Uhr und insbesondere auf die Verbesserung jenes Wissens konzentrieren, das es dem Uhrmacher ermöglicht, eine Uhr zu konstruieren, die bisher unbekannte oder unerkannte Einflüsse abschirmt. Auch hierbei zeigt sich wiederum, dass in der Theorie bzw. im Wissen des Verursachers der zentrale Gegenstand liegt, der die Kritik des vom Kritikadressaten zu verantwortenden Sachverhaltes rechtfertigt.

Bisher habe ich vor allem von Sachverhaltsinterpretationen als legitimen Gegenständen von Kritik gesprochen. Sind die beobachtbaren Resultate menschlichen Handelns, also die Sachverhalte selbst deshalb unwichtig? Das sind sie keineswegs. Ihre Bewertung ist häufig überhaupt erst der Anlass für die Kritik. Und die Revision unerwünschter Sachverhalte ist der Zweck der Kritik. Kritik geht also in aller Regel nicht von unbeobachtbaren Handlungsintentionen, sondern von beobachtbaren Handlungseffekten, also konkreten Sachverhalten aus, und dazu rechne ich auch Aussagen. Aber sie bleibt nicht dabei stehen, sondern betrachtet und befragt diese Sachverhalte als Resultate menschlichen Handelns. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit des Kritikers auf jene Instanz, die ich bereits die „Kompetenz“ dessen genannt habe, von dessen Handeln der kritisierte Sachverhalt abhängt oder beeinflussbar ist. Dabei geht es um Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit und um Kompetenz im Sinne von Fähigkeit, in deren Zentrum das schon mehrfach erwähnte Wissen steht. Kritiker kritikabler Sachverhalte, die an einer ursachenbezogenen und „nachhaltigen“ Veränderung dieser Sachverhalte interessiert sind, müssen deshalb in die Kompetenz und damit in die Handlungstheorie der Subjekte jener Praxis einwirken, ohne die die beanstandeten Sachverhalte nicht oder so nicht existieren würden bzw. erklärbar wären. Der Kritiker, dem der Erfolg seiner Kritik nicht gleichgültig ist, muss aus diesem Grund etwas über jene Theorie wissen, die der Erzeugung oder der interpretativen Konstitution des kritisierten Gegenstandes zugrunde

liegt, und er muss auch etwas darüber wissen, wie der Adressat seiner Kritik diese Kritik für die Revision seines Verhaltens oder für die Veränderung des von ihm herbeigeführten oder zugelassenen Zustandes der jeweils kritisierten Sache (mit abschätzbarer Wahrscheinlichkeit) verarbeitet und praktisch nutzt.

Wenn im Kontext dieser Abhandlung nicht durchgängig nur von „Sachverhaltsinterpretationen“ als legitimen Gegenständen von Kritik, sondern manchmal auch von „Sachverhalten“ die Rede ist, dann aber immer in dem hier explizierten Sinn der Handlungsabhängigkeit oder -zugänglichkeit des kritisierten Sachverhalts.

Der für eine „ursachenbezogene“ Veränderung kritikwürdiger Zustände bestimmter Sachverhalte vorausgesetzte Nachweis der Handlungsabhängigkeit mag in vielen Fällen trivial erscheinen. Er ist es in wahrscheinlich ebenso vielen und wichtigen Fällen jedoch keineswegs. Erst in jüngerer Zeit beginnt man das Ausmaß zu begreifen, in dem – und damit nenne ich nur ein Beispiel – sogar Naturkatastrophen auf menschliche Handlungen zurückzuführen sind, oder von menschlichem, beispielsweise technischem, politischem, wirtschaftlichem und nicht zuletzt erziehungsbedeutsamem Handeln beeinflussbar, verhinderbar oder kompensierbar wären. Freilich kann man nicht davon ausgehen, dass kritikwürdige Sachverhalte allein und vollständig durch menschliches Handeln verursacht oder determiniert sind. Entscheidend bzw. ausreichend ist vielmehr der Nachweis, dass ohne Bezugnahme auf ein solches Handeln der kritikwürdige Zustand des zu beurteilenden Sachverhalts gar nicht erklärbar wäre. Der Verzicht auf die Ermittlung und Beeinflussung der skizzierten Verursachungs- und Verantwortungszusammenhänge liefe auf ein bloßes Kurieren an Symptomen hinaus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sachverhalte insoweit Gegenstände legitimer Kritik sein können, als sie von menschlichem Handeln abhängen oder beeinflussbar sind. Die Konstrukte „Handlungsabhängigkeit“ und „Beeinflussbarkeit“ haben ihrerseits ein Konzept von Handeln zur Voraussetzung, in dem neben dem Wollen (der Zweckbestimmung) aus dargelegten Gründen das Wissen bzw. die Theorie des Handlungssubjektes eine zentrale Rolle spielt.

An genau diesem Punkt erfolgt nun auch die Domestizierung der Kritik. Denn in der Manipulation des Wissens, das prinzipiell als die zentrale Instanz der Urteilsbildung sowie der Wollens- und Handlungsbegründung angesehen werden muss, kann die Domestizierung der Kritik erfolgen, und zwar in zwei Stufen:

Das Wissen über Voraussetzungen, Implikationen, Wirkungen und Nebenwirkungen geplanten Handelns, das für eine realistische und verantwortbare Zweckbestimmung und erfolgskontrollierte Durchführung dieses Handelns unentbehrlich ist, kann so artikuliert werden, dass das Handlungssubjekt Gelegenheit erhält, die Qualität der dabei verwendeten Argumente kritisch zu prüfen sowie auf der Basis dieses Wissens eine Güterabwägung zu treffen und die darauf gestützte Entscheidung zu verantworten. Der Adressat der Wissensmanipulation (beispielsweise einer Fehlinformation) kann aber auch so (fehl-) informiert werden, dass Zweifel an der Qualität der darauf gestützten „Argumente“ der Handlungsbegründung gar nicht erst aufkommen, die Argumente also gegen Kritik immunisiert werden, sodass der Adressat der Wissensmanipulation nur (noch) solche Handlungszwecke in Betracht zieht, die mit dem Zweck der Wissens-

manipulation vereinbar sind. So könnte beispielsweise ein „Wahlkämpfer“ daran interessiert sein, seinen Zuhörern diejenigen Informationen vorzuenthalten, die den potenziellen Wähler veranlassen könnten, ein „Wahlversprechen“ zu bezweifeln, zu überprüfen und zu kritisieren.

Vollendet ist die skizzierte Manipulation und die damit bezweckte Domestizierung der Kritik dann, wenn der Adressat dieser Bemühungen sich nicht nur die verzerrte oder falsche Information zueigen macht, sondern sich auch noch an der Rechtfertigung dieses problematischen Wissens aktiv beteiligt und überzeugt ist, in dieser Rechtfertigung seine kritische Kompetenz geltend zu machen. Wo also auch im Kontext strategischer Wissensmanipulation Kritik erwünscht ist und praktiziert wird, dort geht es nicht um die Überprüfung der (sachlichen) Qualität von Sachverhaltsinterpretationen nach Maßgabe von Beurteilungskriterien, die (pragmatisch verkürzt:) unter anerkannten Experten allgemein anerkannt und in diesem Sinn verallgemeinerbar sind, sondern um die Rechtfertigung des jeweils Erwünschten beispielsweise nach Maßgabe partikularer Interessen. Das darauf gerichtete Bemühen ist und bezweckt nicht nur die Manipulation des Bewusstseins und Verhaltens, es wird auch als Kritik legitimiert. Das kann – wie bereits erwähnt – beispielsweise dadurch geschehen, dass in der „kritischen“ Interaktion Informationen verwendet werden, die für eine seriöse Urteilsbildung unentbehrlich sind. Eine andere Methode der Wissensmanipulation besteht darin, nur solche oder so gefärbte, akzentuierte, aufbereitete Informationen („Halbwahrheiten“) zur Verfügung zu stellen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der Adressat der Intervention denkt, will und tut, was mit der Manipulation des Wissens und mit der Manipulation des darauf gestützten Wollens und Handelns bezweckt war bzw. ist. Manchmal werden sogar die Bedingungen der Möglichkeit manipuliert, sich möglichst objektiv zu informieren, etwa indem eine unabhängige Berichterstattung abgeschafft, eingeschränkt oder durch „entsprechende“ Rekrutierung von Berichterstattern manipuliert wird. Solche Strategien der Wissensmanipulation gibt es nicht nur in autoritären oder weltanschaulich oder politisch fundamentalistischen Systemen. Sie sind in parteipolitischen Auseinandersetzungen – insbesondere zu Zeiten von Wahlkämpfen – an der Tagesordnung und können in jedem Betrieb, in jeder Schule, in jeder Interaktion „passieren“. Manchmal ist die Überzeugung eines Menschen um so „unerschütterlicher“, je schlechter sie „informiert“ ist und je weniger sie mit gut gesicherten Argumenten vereinbar ist.

Freilich ist es schwierig und riskant, eine kritische Interaktion oder Intervention als „Manipulation“ zu identifizieren. Das ist zum einen deshalb schwierig, weil Kritik als eine Abfolge von Entscheidungen angesehen werden kann und weil jeder Entscheidungsakt die Anwendung eines Entscheidungskriteriums zur Voraussetzung hat, dessen Bestimmung zum einen Resultat (vielleicht: der Abstimmung oder Aushandlung) unhintergebar individueller Überzeugungen ist, die sich zum anderen nicht restlos in Urteile auflösen lässt, die (prinzipiell) als wahr oder falsch beurteilbar sind (beispielsweise die individuell wertende Komponente). Je konkreter die inhaltliche Kontroverse wird, desto weniger genügen rein formale Kriterien zur Bewertung der Argumentationsqualität und der Entscheidungsgründung.

4. Kriterien zur Beurteilung eines Gegenstandes

Zentrales Regulativ kritischer Diskurse ist das Beurteilungskriterium. Die Frage nach dem „rechten Wollen“ und die Frage nach dem dafür relevanten und bewährten Wissen verweisen auf die Voraussetzungsfrage nach dem Kriterium kritischer Urteilsbildung, das nicht aus der Beschreibung oder Analyse der zu bewertenden Sache abgeleitet werden kann, sondern aus einer Entscheidung des wertenden Subjektes resultiert.

Die Beurteilung eines Gegenstandes hat die Bestimmung und Anwendung eines Beurteilungskriteriums zur Voraussetzung. In sehr grober, aber wichtiger Unterscheidung lassen sich zwei wechselseitig unableitbare, in ihrer Anwendung aber wechselseitig aufeinander bezogene Grundkriterien nennen, nämlich die sachliche Richtigkeit und die moralische Erwünschtheit eines Arguments oder einer Handlung.⁵ „Sachliche Richtigkeit“ ist kein außersubjektives Objekt sinnlicher Wahrnehmung, keine beobachtbare Objekteigenschaft, und insofern kein Resultat bloßer Feststellung. Feststellbare Sachverhalte und Sachverhaltseigenschaften sind, was sie sind, an sich weder richtig noch unrichtig. Wahr oder richtig vermag nicht die Sache selbst, sondern „nur“ ein Urteil über diese Sache zu sein. So kann beispielsweise nicht die Tafel, wohl aber eine Aussage über die Tafel wahr oder falsch sein – etwa: „Die Tafel ist rund.“ oder: „Die Tafel ist blau.“ Wie „Wahrheit“ ist „Richtigkeit“ also kein Terminus der Objektsprache, sondern Prädikat der Metasprache. Indirekt oder im übertragenen Sinn kann eine Handlung, oder eine „Sache“ sachlich richtig oder unrichtig sein, indem sie beispielsweise „ihren“ entscheidungsabhängigen Zweck erfüllt oder verfehlt. Aber genau genommen ist die Sache nicht Subjekt eines Zwecks, sondern allenfalls Resultat eines von Zwecken bestimmten Handelns oder ein Mittel zur Realisierung des Zwecks ihrer Verwendung. Eine Handlung vermag nur in dem Sinn richtig oder falsch zu sein, in dem sich ihre Zweckmäßigkeit mit Bezug auf eine relevante und bewährte Theorie (Wissen) rechtfertigen lässt. Genau genommen ist im Richtigkeitsurteil (der hier vorausgesetzten definitiven Entscheidung) die Frage zu beantworten, ob das Wissen (bzw. das System von Sätzen), das zur Begründung kritikablen Handelns beansprucht wird, logischer, theoretischer und empirischer Überprüfung standhält. Damit ist wiederum die Qualität jenes Wissens angesprochen, ohne das es kein erfolgreiches und in diesem Sinn richtiges sowie kein verantwortbares Handeln gibt. Wo Kritik sich nicht auf die Überprüfung dieses

5 Es werden gute Gründe dafür genannt, zwischen der Wahrheit und Falschheit von Aussagen einerseits und der Richtigkeit oder Unrichtigkeit solcher Sätze andererseits zu unterscheiden, die von einigen Autoren „Mischsätze“ genannt werden. Als „Mischsätze“ werden Sätze bezeichnet, „die aus einer Aussage [...] und einer Norm zusammengesetzt“ sind (Zecha 1984, S. 11). Eine etwas andere Abgrenzung findet sich bei Wigger (1999, Kap. 3.1). Bei seiner Behauptung, dass „richtig-unrichtig-Sätze“ von „den wahr-falsch-Sätzen [...] streng unterschieden werden“ müssen (Zecha 1984, S. 11), nimmt Zecha offensichtlich weniger genau bzw. ernst, was er wenige Seiten später einem von ihm kritisierten Autor empfiehlt, nämlich zu bedenken, dass es sich hierbei zunächst um eine Definitionsfrage handelt (vgl. Zecha 1984, S. 26f.). Zur historischen Entwicklung der Unterscheidung in eine praktische und in eine erkennende Erkenntnisart sowie entsprechender Modalitäten bzw. Funktionen von Kritik vgl. Bormann 1976, Sp. 1249ff.

Wissens beschränkt, sondern auch die Veränderung bzw. Verbesserung konkreter Sachverhalte bezweckt, dort ist sie an die Kompetenz, das heißt an das Wissen und Wollen derer zu adressieren, die als Subjekte einer Praxis in Betracht kommen, den kritisierten Sachverhalt zu ändern.

In der sozialen Wirklichkeit, in der Kritik definiert, postuliert und praktiziert wird, findet allerdings das Kriterium der moralischen Erwünschtheit bestimmten Denkens und Handelns besondere Beachtung⁶. Wie verhält sich das moralisch Erwünschte zum sachlich Richtigen? Wenn eine Bestimmung dessen, was als erwünscht oder unerwünscht anzusehen sei, für das konkrete Verhalten des Adressaten dieser Wertung bedeutsam sein soll, dann muss diese Wertung einen Informations- bzw. Sachgehalt besitzen. Dieser Sachgehalt informiert nicht nur darüber, was erwünscht versus unerwünscht ist. Allein auf diesen Sachgehalt beziehen sich auch alle Argumente, die geltend gemacht werden (können), um zu begründen, warum etwas als erwünscht oder unerwünscht bewertet wird. Ohne Sachgehalt wären Wertungen und Normen im buchstäblichen Sinn gegenstandslos.

Nun haben Wertungen aber nicht nur diese deskriptive Komponente, in der der erwähnte Sachgehalt gekennzeichnet bzw. beschrieben wird. Sie haben – wie schon ausgeführt – auch eine so genannte präskriptive Komponente, in der der jeweilige Sachgehalt als erwünscht versus unerwünscht ausgezeichnet bzw. postuliert wird.

Während Aussagen über den Sachgehalt einer Wertung oder Norm im Prinzip – und zumindest paradigmbezogen bzw. paradigmrelativ im Sinne Kuhns (1962) – intersubjektiv entscheidbar als wahr oder falsch beurteilt werden können, ist das (im Kontext eines metaethischen Non-Naturalismus – vgl. Frankena 1972) bei Präskriptionen (Vorschriften oder Normen) ebenso prinzipiell nicht der Fall. Präskriptionen, Normen oder Forderungen können nur gelten oder nicht gelten, m.a.W.: Man kann ihre Geltung fordern oder auch zurückweisen, ohne sich darauf berufen zu können, dass sie falsch seien.

Ich gebe ein Beispiel: „Rauchen ist unerwünscht! Unterlassen Sie bitte das Rauchen!“ Es wäre sinnlos zu fragen: „Ist das wahr?“ Aber man kann fragen: „Warum soll ich nicht rauchen?“ Mögliche Antwort: „Weil es Deine Gesundheit und die Gesundheit Deiner ‚Mitraucher‘ schädigt!“ Das ist eine Aussage über den Sachgehalt der Norm, die empirisch prüfbar und zumindest prinzipiell als wahr oder falsch entscheidbar ist. Dass der Adressat der Aussagen über die Gesundheitsschädlichkeit des Rauchens auch dann, wenn er die Richtigkeit (Wahrheit) der Aussage einsieht bzw. akzeptiert, sich dennoch für das Rauchen bzw. für die Erwünschtheit des Rauchens entscheiden kann, liegt daran, dass diese Bewertung nicht aus der Sachanalyse logisch folgt bzw. abgeleitet werden kann. Wer die Gesundheitsschädlichkeit des Rauchens (er-)kennt und Rauchen dennoch für wünschenswert hält, – das sind übrigens nicht nur einzelne, angeblich unvernünftige Raucher, sondern auch als überaus vernünftig anerkannte Produzenten von Rauchwaren bis hin zum Finanzminister, der sich über jeden Steuereuro freut – der handelt also keineswegs unlogisch.

6 Auf metaethischer Ebene kann allerdings auch die sachliche Richtigkeit als moralisch erwünscht oder – übrigens gar nicht so ganz selten – als unerwünscht gelten; denn die reklamierte Wahrheit einer Aussage über die Wirklichkeit gilt als wertvoll bzw. als ein „Wert“.

Damit komme ich zu einem Problem, das insbesondere für die Kritik-Thematik bedeutsam ist: Wo es nicht um die intersubjektiv entscheidbare Wahrheit oder Falschheit eines Arguments, sondern um die Geltung einer Norm geht, wird die soziale Definitions- und Sanktionsmacht dessen ausschlaggebend, der bestimmen, geltend machen, durchsetzen kann, wie ein bestimmter Sachverhalt zu bewerten, was zu tun oder zu unterlassen ist. Dass Menschen unterschiedliche, teilweise sogar sehr unterschiedliche Macht und Möglichkeiten haben, bei der Durchsetzung bestimmter Wertungen und Normen ihre eigenen Interessen geltend zu machen, dürfte allgemein bekannt sein.

Was folgt daraus für mein Thema? Zunächst einmal kann man feststellen, dass es offensichtlich Menschen gibt, die die gesellschaftliche Macht haben, Kritik zuzulassen oder zu untersagen (vgl. Adorno 1971). Während es in totalitären oder fundamentalistischen Systemen gesellschaftlicher Praxis explizites und generelles Kritikverbot gibt, zielt die sehr viel häufigere Sanktion der Kritik nicht auf die Kritik als solche, sondern auf deren Inhalt. Generelles Kritikverbot wäre nur sinnvoll, wenn sein Adressat in völliger Abhängigkeit von den Überzeugungen und Vorschriften dessen bliebe, der die Macht hat, Kritik generell zu verbieten. Damit würde jede Abweichung vom jeweils (so auch vom unvorhersehbar) Erwünschten, mit Sanktionen bedroht sowie eigenes Urteilen und Wollen, also auch Kritik außer Kraft gesetzt. Die Geschichte zeigt, dass es außerordentlich schwierig und unpopulär ist, generelles Kritikverbot durchzusetzen. Überdies – das zeigen alle fundamentalistischen Systeme – haben diejenigen, die über die Zulässigkeit von Kritik entscheiden können, größeren Erfolg, wenn sie Kritik nicht kriminalisieren, sondern „nur“ instrumentalisieren oder domestizieren und „affirmative“ Kritik (die man für eine Paradoxie halten mag, die es aber faktisch gibt) postulieren.

Zur Perfektion wird diese Strategie dort, wo Kritik „als solche“ zwar gefordert, ihr Inhalt jedoch direkt oder indirekt und selektiv sanktioniert wird. Das Problem liegt nun darin, dass es Kritik als solche, getrennt von ihrem konkreten Inhalt gar nicht geben kann und dass Kritik „als solche“ sinnvollerweise nur dann und deshalb verboten werden dürfte, weil befürchtet wird und niemals auszuschließen ist, dass sie zu unerwünschten Ergebnissen kommt. Da Kritik jedoch hohes Ansehen genießt, erscheint es den sozial Sanktionsmächtigen unter den potenziellen Adressaten von Kritik zweifellos eleganter, Kritik nicht nur zuzulassen oder gar zu fordern, sondern auch, sie so zu definieren, und zu instrumentalisieren dass sie zu erwünschten und in diesem Sinn zu affirmativen Ergebnissen führt. Da auch das damit Bezweckte „Kritik“ genannt wird, ist die Verständigung über die Geltungsbegründung von Kritik bisweilen schwierig. Unter Vertretern strategischer Definition und Beanspruchung des Kritikbegriffs dürfte diese Verständigung auch unerwünscht sein.

5. Zum Subjekt der Kritik

Einer oberflächlichen Betrachtung scheint die Frage nach dem Subjekt der Kritik keiner weiteren Erörterung bedürftig. Subjekt der Kritik ist der Kritiker oder die Kritikerin. Wenn es richtig ist, dass Kritik nur insofern sinnvoll und funktional ist, als sie bis zu

den Gründen sowohl für das Erfordernis als auch für die Berechtigung durchdringt, Kritik zu üben, dann wird die Sache komplizierter. Zu diesen Gründen rechne ich die zum wiederholten Mal erwähnte, weil fundamentale Tatsache oder Annahme der Handlungsabhängigkeit kritisierbarer Sachverhalte sowie die (theoretisch) begründete oder begründbare Erwartung, durch Kritik auf die Voraussetzungen dafür einwirken zu können, dass eine Veränderung des kritisierten Sachverhalts als möglich, vielleicht sogar notwendig erkannt und praktisch in Angriff genommen wird.

Wenn Sachverhalte – wie mehrfach erwähnt – nur in dem Maß sinnvoll kritisierbar sind, in dem ihre Handlungsabhängigkeit nachweisbar ist, und wenn „Handlungsabhängigkeit“ heißt, dass der beanstandete Sachverhalt dem Handeln und damit dem Wissen und Wollen des Handlungssubjektes auch wirklich zurechenbar ist, dann stellt sich nicht nur die Frage, wie man sich dieses Wissens und Wollens zu vergewissern vermag, sondern auch die Frage, wer Subjekt der Konstitution des Zusammenhangs zwischen Handlungseffekt und Handlungsintention ist. So sehr es dabei letztlich auf das Wissen und Wollen des Handlungssubjektes, also des Kritikadressaten ankommt, so sehr gilt aber auch, dass der die Kritik rechtfertigende Zusammenhang zwischen dem beanstandeten Sachverhalt und seinem Verursacher (zunächst) vom Kritiker re-konstruiert bzw. unterstellt wird. Kritiker eines Sachverhalts interpretieren bzw. konstruieren kritikable Sachverhalte als Effekte kompetenten Handelns. Diese Interpretation kann jedoch falsch sein, und zwar sowohl hinsichtlich der dem Handelnden unterstellten Intention als auch hinsichtlich des unterstellten Wissens, das allein die Zuordnung des kritisierten Sachverhalts zu einer Handlungsabsicht rechtfertigt.

Um sicher zu stellen, dass der kritisierte Sachverhalt auch tatsächlich Resultat kompetenten Handelns und insofern dem Verursacher zurechenbar ist, muss der Kritiker seine Kritik mitteilen, begründen, zur Diskussion stellen. Im Idealfall begibt sich der Kritiker dabei in einen kritischen Diskurs mit dem Adressaten seiner Kritik. Darüber hinaus wird die Kritik dadurch zu einem Thema intersubjektiver Verständigung und Kontrolle. Der Kritiker muss voraussetzen, dass „der andere [...] einen guten und richtigen Verstand (habe), sonst ist es vergeblich zu hoffen, er werde durch meine Gründe können gewonnen werden“ (Kant 1764f., 1991, S. 30). Zentrales Qualitätskriterium für die Beurteilung kritischer Kontroversen ist die Qualität des Arguments, das nicht durch den sozialen Status des Argumentierenden beeinträchtigt wird. Soweit das Ideal einer rationalen Kritik.

Aber wie steht es um die gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen dieses Ideals? Häufig besteht zwischen dem Kritiker und dem Adressaten der Kritik ein Kompetenz- und keineswegs damit deckungsgleich auch ein Machtgefälle. Beide Fälle sind nicht ungeeignet, die Rationalität und die Qualität der Kritik zu beeinträchtigen. Die Asymmetrie beider Beziehungen, die so „normal“ ist wie die Menschen hinsichtlich ihrer Kompetenz und ihrer sozialen Definitions- und Sanktionsmacht ungleich sind, ist aber keineswegs eindimensional. Es gibt Kompetente, die weniger Kompetente kritisieren und umgekehrt. Es gibt sozial Mächtige, die weniger Mächtige kritisieren und umgekehrt. Der praktisch wohl brisanteste Fall dürfte darin bestehen, dass der in der jeweils zur Diskussion stehenden Sache Kompetente mit geringer sozialer Macht den sachlich mög-

licherweise weniger Kompetenten, dafür aber mit größerer sozialer Macht Ausgestatteten kritisiert. Zu einem Problem wird die Kritik des Mächtigen durch den weniger Mächtigen in dem Augenblick, wo die Kritik für den Mächtigen unbequem wird. So sehr man im Licht des Ideals rationaler Kritik auch die These vertreten mag, dass eine Kritik prinzipiell um so wichtiger und berechtigter ist, je unbequemer sie wird – sonst wäre sie nicht unbequem, denn es fiel leicht, sie zu widerlegen oder ihr zu entsprechen –, so sehr muss in der gesellschaftlichen Wirklichkeit aber doch damit gerechnet werden, dass der von einer unbequemen Kritik Betroffene die Kritik entweder entwertet, beispielsweise indem er sie als „destruktiv“ beurteilt, oder indem er den Kritiker direkt oder sehr viel häufiger indirekt sanktioniert. Die Welt ist voller Beispiele dafür, dass Menschen von früh auf und lebenslang lernen, sich mit den Wünschen Sanktionsmächtiger zu versöhnen oder gar zu identifizieren. Aus der destruktiven und unbequemen kann auf diese Weise eine konstruktive und erwünschte bzw. die Wünsche sogar legitimierende Kritik werden. „Betrachtet man die Tatsachen, wie sie sind und wie sie immer waren, so liegt es auf der Hand, daß die ganze Erziehung in einer ununterbrochenen Bemühung besteht, dem Kind eine gewisse Art zu sehen, zu fühlen und zu handeln aufzuerlegen, zu der es spontan nicht gekommen wäre [...] Später zwingen wir es, Rücksicht zu nehmen, Anstand und guten Ton zu wahren, zwingen es zur Arbeit usw.. Wenn mit der Zeit dieser Zwang nicht mehr empfunden wird, so geschieht dies deshalb, weil er nach und nach Gewohnheiten und innere Tendenzen zur Entstehung bringt, die ihn überflüssig machen; aber sie ersetzen ihn nur, weil sie ja von ihm herkommen. Man kann Spencer beipflichten, dass eine rationelle Erziehung ein derartiges Vorgehen verwerfen und dem Kind seine Freiheit lassen müsste; aber diese pädagogische Theorie ist bisher von keinem der bekannten Völker praktisch angewandt worden und stellt nur ein persönliches Desiderat dar, keine Tatsache, die den vorher angeführten Tatsachen entgegengestellt werden kann“ (Durkheim 1895/1961, S. 108f.). Es ist also keineswegs leichtfertig davon auszugehen, dass in der gesellschaftlichen Wirklichkeit Kritik dazu beansprucht wird, das insbesondere von den Nutznießern dieser Wirklichkeit Erwünschte zu legitimieren. Wie subtil die Mechanismen der Disziplinierung und Domestizierung gesellschaftlich anerkannter Kritik funktioniert, ergibt sich aus der sehr bemerkenswerten Verwendung des Prädikats „Zivilcourage“. Wie oft werden Aussagen oder Verhaltensweisen als „Zivilcourage“ bewertet, obwohl die Sätze nichts anderes als Tatsachenfeststellungen enthalten, freilich Feststellungen, die für gesellschaftlich Sanktionsmächtige in der einen oder anderen Hinsicht unbequem sind.

6. Adressat der Kritik

Man mag Kritik als Selbstzweck konzipieren und praktizieren. Am Zustand der kritisierten Sache und an dem Verhalten, von dem dieser Zustand abhängt oder beeinflussbar ist, ändert sich dadurch allein noch nichts. Dazu bedarf es der Aktivität dessen, der sich der Kritik öffnet und aus der ihn überzeugenden Kritik praktische Konsequenzen zieht. Deshalb muss Kritik, wenn sie nicht folgenlos bleiben soll, das Subjekt der

Veränderung kritikabler Zustände erreichen und – so ungewöhnlich dieser Gedanke in diesem Zusammenhang auch erscheinen mag – zuvor das Subjekt der Veränderung konstituieren. Das geschieht in einem Prozess, an dessen Anfang die Konstitution der Kritik selbst steht. Der Adressat der Kritik ist nicht nur deren Rezipient. Er ist auch aktiv und konstruktiv an der Konstitution der Kritik beteiligt, und zwar dadurch, dass er sich zur Kritik verhält und zum deskriptiven wie zum präskriptiven Gehalt des in der Kritik Postulierten Stellung nimmt. Die durch Kritik bezweckte Stellungnahme zur Kritik ist notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung der Möglichkeit, dass Kritik ihren praktischen Zweck erfüllt. Das gilt auch dann, wenn diese Stellungnahme in einer (begründeten) Zurückweisung oder in einer (qualifizierten) inhaltlichen Kritik der Kritik besteht. Die Stellungnahme des Kritikadressaten begründet jenen Diskurs, in dem Kritik sich allererst zu entfalten vermag.

Was ist mit dem vielleicht etwas rätselhaften Satz gemeint, dass der Kritiker an der „Konstitution“ des Adressaten der Kritik beteiligt ist? Die Identifizierung desjenigen, von dessen Handeln der Gegenstand der Kritik abhängt oder beeinflussbar ist, ist wohl niemals nur Resultat eines Suchens und Findens, sondern immer auch Ergebnis einer Entscheidung, einer Zuschreibung. Diese Zuschreibung impliziert die Mitteilung: du bist dafür (mit-) verantwortlich, dass der kritikable Sachverhalt existiert oder so beschaffen ist, dass er Anlass zu Kritik gibt. Dieser Zuschreibungsprozess ermöglicht oder impliziert, bewirkt auch die „Formierung“ des Adressaten der Kritik – oft besonders anschaulich und dramatisch in Strafprozessen beobachtbar. Wesentlicher Bestandteil des skizzierten Zuschreibungsprozesses ist die Definition des Themas, die Bestimmung der Stoßrichtung und des Zwecks der Kritik. In dem Zuschreibungsprozess selbst und in jedem Element seiner Konkretisierung können die Subjekte der Kritik ihre Interessen an der Legitimierung und nicht (auch) an der Überprüfung eines Sachverhalts an einer bestimmten Interpretation kritikabler Gegenstände geltend zu machen und durchzusetzen versuchen.

Nun hat die zunehmende Vergesellschaftung menschlichen Handelns dazu geführt, dass es immer schwieriger wird, dasjenige Individuum zu identifizieren, das für einen kritikwürdigen Sachverhalt allein verantwortlich ist. Auch für diesen Fall, der sogar als Regelfall angesehen werden kann, eröffnet der postulierte kritische Diskurs eine Perspektive. Generell geht es darum, die Kompetenz (im Sinne von Fähigkeit und Zuständigkeit) jedes Einzelnen in Prozessen der kommunikativen Urteilsbildung, Entscheidungsbegründung, Handlungsplanung, auch der Handlung selbst sowie der Ergebnisbewertung zu entwickeln, zu präzisieren und zu konsolidieren, und zwar nicht nur als Inhalt und Modus, sondern auch als Gegenstand diskursiver Vergewisserung. Im Besonderen geht es darum, dass die im kritischen Diskurs Interagierenden individuelle Zuständigkeiten und darin begründete Verantwortlichkeiten herausarbeiten – so schwierig das auch sein mag (vgl. u.a. Oser/Althof 1992, S. 119ff.). Das gilt auch für solche Teilnehmer am kritischen Diskurs, die als unmittelbare Verursacher kritikwürdiger Sachverhalte auszuschneiden scheinen. Denn Menschen sind nicht nur für ihre Handlungen und deren (absehbare) Konsequenzen, sondern auch für ihre Unterlassungen unter bereits präzisierten Bedingungen verantwortlich und kritisierbar.

Häufig wird Kritik als etwas empfunden, das den Selbstwert des Kritisierten beeinträchtigt, ihn erniedrigt, vielleicht sogar kränkt. Das kann, aber muss nicht so sein. Kritik, die ihren nicht domestizierten Zweck erfüllt, würdigt den Kritisierten: Denn der Kritiker unterstellt und respektiert den Adressaten seiner Kritik als kompetentes Subjekt des Diskurses. Er tut dies umso mehr, je sachlicher, anspruchsvoller und unbequemer seine Kritik ist. Es mag auch nonverbale Formen von Kritik geben – etwa das Stirnrunzeln oder das Fragezeichen an einem gedruckten Text. Ihre Funktion und erst recht ihre Kultur vermag Kritik aber nur dann zu entfalten, wenn sie sich der Begriffssprache bedient (z.B. Bormann 1973, S. 809f.; vgl. Popper 1973, S. 37, 43, 80, 84, 99, 137ff.) und ihrem Adressaten den Anspruch auf diskursive Kritikbegründung zubilligt. Um ihre bereits erwähnte Kultur entfalten zu können, „muss“ Kritik „in die Kraft des Gegners eingehen und sich in den Umkreis seiner Stärke stellen; ihn außerhalb seiner selbst angreifen und da Recht zu behalten, wo er nicht ist, fördert die Sache nicht. Die einzige Widerlegung [...] kann daher nur darin bestehen, dass sein Standpunkt zuerst als wesentlich und notwendig anerkannt werde, daß aber zweitens dieser Standpunkt aus sich selbst auf den höheren gehoben werde“ (Hegel 1816/1964, S. 11).

Genau dort, wo von vornherein – wie selbstverständlich – außer Betracht bleibt, dem Adressaten von Kritik einen Anspruch auf eine Begründung der Kritik einzuräumen, wo ihm dieses Recht vorenthalten, wo ihm die Zuständigkeit und die Fähigkeit abgesprochen wird, kritisch auf Kritik zu reagieren, dort beginnt der Prozess der Domestizierung von Kritik. Ab dem Augenblick, ab dem der Adressat von Kritik „vergisst“, dass er solchermassen als bloßes Objekt externaler Regulierung gesehen und behandelt wird und die externale Regulierung introjiziert, sich also nicht auf der Basis diskursiver Überzeugungsgenerierung, sondern durch sukzessive und unkritische Unterwerfung unter fremden Willen selbst als Subjekt der Kritik fehl- oder überinterpretiert, dort ist die Domestizierung dieser Kritik „vollendet“.

Nicht domestizierte Kritik „kann“ nicht an der Desinformation oder gar an der Dummheit ihrer Adressaten interessiert sein. Sie hat sich nicht nur selbst als kompetent auszuweisen und im kritischen Diskurs zu bewähren, sie muss auch konsequent an der höchstmöglichen Kompetenz ihrer Adressaten interessiert sein. Nur dadurch werden Autoren und Adressaten der Kritik gleichermaßen zu Subjekten jenes kritischen Diskurses, in dem allein nicht domestizierte Kritik ihre Funktion zu erfüllen vermag, nämlich – überaus bescheiden formuliert: – die Legitimierung oder gar Dogmatisierung von Irrtümern sowie die Rechtfertigung von Übeln zu verhindern.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971): Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 Albert, H. (1969): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: J.C.B. Mohr.
 Bartley, W.W. (1962): Flucht ins Engagement. Versuch einer Theorie des offenen Geistes. München: Szyzcsny Verlag.
 Bormann, C.v. (1973): Kritik. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, C. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Bd. 3, München: Kösel, S. 807-823.

- Bormann, C.v. (1976): Kritik. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4. Basel: Schwabe & Co, Sp. 1249-1262.
- Durkheim, E. (1895/1961): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Frankena, W.K. (1972): Analytische Ethik, hrsg. und übers. von N. Hoerster. München: dtv.
- Hegel, G.W.F. (1816/1964): Wissenschaft der Logik. Zweiter Teil. Die subjektive Logik oder Lehre vom Begriff. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. v. Glockner, H., 5. Bd. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommans-Holzboog.
- Kant, I. (1991): Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (1764 – 1765). Neu hrsg. und kommentiert von Rischmüller, M. Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1781/1787/1956): Kritik der reinen Vernunft. Werke in sechs Bänden, hrsg. v. Weischedel, W., Bd. II. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kelsen, H. (1928): Naturrechtslehre und Rechtspositivismus. Charlottenburg: Pan-Verlag Rolf Heise.
- Klein, U. (Hrsg.) (²1990): PETRA, projekt- und transferorientierte Ausbildung. München: Siemens Aktiengesellschaft.
- Kraus, M. (1962/1994): Enthymem. In: Ueding, G.v. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. 2. Bd. Tübingen: Niemeyer Verlag, Sp. 1197-1222.
- Kuhn, T.S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions, Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Myrdal, G. (1933/1964): Das Zweck-Mittel-Denken in der Nationalökonomie. In: Ders.: Das Wertproblem in der Sozialwissenschaft. Hannover: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen, S. 213-233.
- Oser, F./Althof, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pieper, A./Süthoff, M. (Hrsg.) (1995): Nutzen und Kosten dezentraler Organisation. Vom Mitarbeiten zum Mitdenken, Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Popper, K.R. (1934/²1966): Logik der Forschung. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Popper, K.R. (1973): Objektive Erkenntnis. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Schaller, K. (1977): Erziehung. In: Rohnbach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, 1. Bd. Freiburg/Basel/Wien: Herder-Verlag, S. 248-251.
- Schellens, P.J. (1985): Redelijke Argumenten. Een onderzoek naar normen voor kritische Lezers. Utrecht: Rijksuniversiteit, Diss.-PST: Reasonable arguments.
- Stein, G. (1980): Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Topitsch, E. (1958/1961): Restauration des Naturrechts?. In: Ders.: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft. Neuwied: Luchterhand, S. 53-70.
- Topitsch, E. (1960): Über Leerformen. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien: Springer, S. 233-264
- Weingartner, P. (1971): Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme. Stuttgart/Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag.
- Welzel, H. (1951): Naturrecht und materielle Gerechtigkeit. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Wigger, L. (o. J.): Kritik der rhetorischen Argumentation. Zu den Kriterien der Beurteilung öffentlicher Rede. In: Helmer, K./Dörpinghaus, A. (Hrsg.): Pädagogik und rhetorische Argumentation. Würzburg: Königskamen und Neumann (mir lagen Korrekturfahnen vor).
- Zecha, G. (1984): Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. Paderborn/München: Schöningh/Fink.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Machthildstr. 136, 93053 Regensburg.

Frieda Heyting

Die Relativierung von Kritik

Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik

1. Einleitung

Nur wenn er absolute Sicherheit, die alle möglichen Alternativen ausschließt, garantiere, könne der Philosoph mitreden in praktischen Angelegenheiten. So hat Sextus Empiricus die Ansicht der antiken Skeptiker wiedergegeben. In Ermangelung einer solchen Sicherheit, wäre er nur in der Lage, sein Urteil zu vertagen. Folglich könne der Philosoph auch zu den Gesetzen und Gewohnheiten seines Landes bisher kein – und also auch kein kritisches – Urteil abgeben, was übrigens nicht bedeute, dass er sie nicht zu befolgen brauchte (vgl. Heyting/Mulder 1999). Aufgrund dieser Stellungnahme haben manche Autoren den Skeptikern vorgeworfen, eine konservative Kraft in der Gesellschaft zu sein (vgl. z.B. Armstrong, 1981; Nussbaum, 1994). Weil jede Spur von Zweifel die Skeptiker zur Vertagung ihres Urteils zwingt, schienen sie bezüglich aller praktischer gesellschaftlicher Fragen mundtot, eine Situation, die nur zur Behauptung des Status quo beitragen könne.

Auch heute ist der Zweifel – die Skepsis Sicherheitsansprüchen gegenüber – ein wichtiges Thema in der Philosophie, und man kann sich fragen, ob diese Zweifel der Philosophie auch noch Raum für fundierte Gesellschaftskritik lassen. Bei der Beantwortung dieser Frage werde ich mich auf die spezifische Form des heutigen philosophischen Zweifels konzentrieren, die ich mit dem Terminus „Antifundamentismus“¹ (von (Anti)antifundamentalismus zu unterscheiden) bezeichnen werde. Antifundamentisten sind der Meinung, dass (bisher) keine Erkenntnis von sich aus in epistemologischem Sinne stark genug ist, um mit Recht zur Rechtfertigung sonstiger Auffassungen dienen zu können. Sie verweigern das epistemologische Privileg, das letzten Rechtfertigungsgründen traditionell zugeschrieben wird, und scheinen damit letztendlich jedwedes Urteil seiner Fundamente zu berauben.

Die Diskussionen, die vom Antifundamentismus in der Philosophie ausgelöst wurden, zeugen deutlich von der Furcht, eine solche Auffassung könne die kritische Funktion der Philosophie von vornherein untergraben. Dabei wird oft auf sehr extreme Beispiele verwiesen. So sind manche der Meinung, der Antifundamentismus beraube uns der Instrumente, sogar extrem verwerfliche Auffassungen wie den Nazismus zu widerlegen. Um den dringendsten Besorgnissen auf die Spur zu kommen, analysiere ich zwei

1 Der englische Neologismus „antifoundationalism“ wurde eingeführt, weil man jede Verwirrung mit dem Terminus „fundamentalism“ vermeiden möchte. Etwas ähnliches versuche ich hier auf Deutsch. Weil ich nicht von (Anti)Fundamentalismus sprechen möchte, introduziere ich das Wort „Antifundamentismus“.

Beispiele, wo antifundamentistischen Argumentationen diese Gefahr vorgehalten werden (2.). Dabei scheint es vor allem um zwei mögliche Probleme zu gehen. Erstens wird die Besorgnis geäußert, Antifundamentismus könne kulturellem Relativismus – wobei es von der zufällig jeweiligen Kultur abhängt, was als „gut“ oder „schlecht“ betrachtet werden soll – keinen Widerstand leisten. Die Widerlegung dieser Furcht ruft aber sofort das zweite Problem auf. Obschon der Antifundamentismus es nicht auszuschließen scheint, dass man die Grenzen einer Sprachgemeinschaft transzendiert, scheint das die Aussicht auf eine Neuformulierung der kritischen Funktion der Philosophie auf den ersten Blick eher zu verschlechtern. Das hängt vor allem damit zusammen, dass der Antifundamentismus auch die Autorität des dazu traditionell üblichen Instrumentariums relativiert. Konkret: auch die Kriterien der Rationalität – als Instrument zur vertretbaren und intersubjektiver Einigung – werden epistemologischem Privileg verweigert und als kontextabhängig betrachtet. Vor diesem Hintergrund wird die Sorge geäußert, dass damit jede Urteilsbildung letztendliche auf Willkür gründe, was potenziell auf eine unreduzierbare Meinungsverschiedenheit – somit auf „subjektiven Relativismus“ oder Solipsismus – hinauslaufen und zu *jeder* intersubjektiv haltbaren Unterscheidung von „gut“ und „schlecht“ unfähig machen würde.

In den Folgenden zwei Abschnitten erörtere ich die Frage, ob, in welchen Hinsichten, und in wiefern der Antifundamentismus für kulturellen (3.) oder subjektiven (4.) Relativismus Anlass gibt. Dabei gelange ich zu der Schlussfolgerung, dass beide Alternativen vermeidbar sind. Nach meiner Argumentation lässt der Antifundamentismus Raum für sinnvolle und aufschlussreiche philosophische Beiträge zur Kritik der Gesellschaft, auch in der Erziehungswissenschaft, wobei mit recht zwischen „besser“ und „schlechter“ unterschieden werden kann. Aus antifundamentistischer Sicht sind von der Philosophie aber keine präskriptiv zwingenden Resultate zu erwarten. Jede Kritik bleibt kontextabhängig, auch wenn damit nicht die Kultur oder das Subjekt gemeint sein kann, sondern eher der jeweilige Diskurs. Die Dynamisierung des Kontextbegriffes, die damit einhergeht, wirft aber ein neues und ertragreiches Licht auf die kritische Funktion der Philosophie (5.), was auch seinen Ausdruck findet in der Erziehungsphilosophie (6.).

2. Gründe zu Besorgtheit

Welche Auffassungen vertritt der Antifundamentismus, der offenbar so große Besorgnis auslöst? Der Antifundamentismus findet seinen Ursprung zwar in dem Gedanken, dass es nicht möglich ist, unsere Erkenntnisse mit unbezweifelbaren Fundamenten zu versehen, aber diese Idee stellt nicht das wichtigste Merkmal des Antifundamentismus dar. In der Philosophie ist die Idee der Fehlbarkeit jeder Erkenntnis schon längst zum Gemeingut geworden. Daraus wird dann oft gefolgert, es sei die Aufgabe der Philosophie, die möglich stärksten – statt unbezweifelbaren – Grundlagen weiterer Erkenntnisse zu finden. Wie die Skeptiker lehnen Antifundamentisten solche Vorschläge als uneinlösbar ab, weil sie entweder zu unendlicher Regression, oder zu vorzeitiger Annahme unbewiesener Ausgangspunkte führen (vgl. Williams 2001, S. 62). Wie sich an der unten zitierten

Definition zeigt, schlagen sie stattdessen eine Erkenntnistheorie vor, die auf Erkenntnisfundamente ganz verzichtet, und die Evaluierung auf den jeweiligen Kontext statt auf multi-disponible Fundamente bezieht.

Der Antifundamentismus wird von Fish – Bezug nehmend auf Publikationen verschiedener heutiger Philosophen wie Rorty, Putnam, Quine, Kuhn, Foucault, Derrida und Gadamer – folgendermaßen definiert: „Der Antifundamentismus lehrt, dass Faktizitäts-, Wahrheits-, Richtigkeits-, Validitäts-, und Klarheitsfragen weder gestellt noch beantwortet werden können mit Bezug auf eine außer-kontextuelle, a-historische, nicht-situative Wirklichkeit bzw. Regel, Gesetz, oder Wert; der Antifundamentismus vertritt vielmehr, dass solche Fragen nur verständlich und diskutierbar sind innerhalb der Grenzen der Kontexte oder Situationen oder Paradigmen oder Gemeinschaften, die diesen Fragen ihre lokale und veränderliche Form geben“ (übers. F.H.) (Fish 1989, S. 344).² Der Terminus „Antifundamentismus“ bezieht sich also auf eine Gruppe von Auffassungen, die zur Rechtfertigung von Wahrheits-, oder Richtigkeitsansprüchen usw. keine (sei es auch nur relativ) epistemologisch privilegierten Auffassungen in Anspruch nehmen wollen.

Nach Rorty (1980) sind aus der Tradition drei Varianten einer solchen epistemologischen Privilegierung zu unterscheiden. Im Empirismus und im Rationalismus wurden bestimmte Typen von Aussagen der weiteren Befragung entzogen, während dem Transzendentalismus zufolge bestimmte Prozeduren zur Wahrheitssicherung vorliegen, und in diesem Sinne als epistemologisch privilegiert betrachtet werden. Es ist inzwischen klar, dass es für keine dieser Varianten entscheidende und zwingende Beweise gibt. Antifundamentisten bestreiten aber auch die noch weit verbreitete Vorstellung des „schwachen“ Fundamentismus, wobei man zwar fehlbare Ausgangspunkte trotzdem aufgrund einer *verhältnismäßigen* Sicherheit einsetzt und als „relativ“ privilegierte Fundamente wenigstens vorläufig für zuverlässig hält (vgl. Dancy 1985, S. 57; Lehrer 1990, S. 63f.). Allgemein genommen weisen diese Autoren darauf hin, dass es ohne unabhängige Kriterien ja auch keine Möglichkeit gibt, um *relative* Sicherheit festzustellen. Es bleibe also nichts Anderes übrig, als die herkömmliche Vorstellung der Erkenntnisstruktur zu revidieren und eine alternative – antifundamentistische – Struktur zu entwickeln, wobei man nicht länger eine kontextfreie Rechtfertigung von Gedanken erstrebt.

In der Tradition überwiegt eine Vorstellung von Erkenntnis als hierarchisch strukturiert. In einer solchen Struktur sind es die besser (nicht notwendig absolut) gerechtfertigten Erkenntnisse, die zur Rechtfertigung von anderen Erkenntnissen dienen können. Diese Vorstellung der Erkenntnisstruktur ist, Antifundamentisten zufolge, aus der Periode übrig geblieben, als man noch absolute Erkenntnisfundamente meinte finden zu können. Das „cogito“ von Descartes vertritt eine rationalistische Version einer solchen

- 2 „Antifoundationalism teaches that questions of fact, truth, correctness, validity, and clarity can neither be posed nor answered in reference to some extra-contextual, a-historical, non-situational reality, or rule, or law, or value; rather antifoundationalism asserts, all of these matters are intelligible and debatable only within the precincts of the contexts or situations or paradigms or communities that give them their local and changeable shape“ (Fish 1989, S. 344).

Überzeugung. Auch nachdem die Überzeugung Fuß fasste, dass *alle* Erkenntnis als vorläufig und korrigierbar betrachtet werden sollte und dass wir also nicht über sichere Fundamente verfügen können, wurde an diese hierarchische Vorstellung der Erkenntnisstruktur festgehalten. Man beharrte auf der Idee, dass Rechtfertigung bedeuten soll, dass Aussagen auf „fundamentalere“ Aussagen zurückgeführt werden. Diese Tendenz wird von Lehrer (1990) „fehlbarer Fundamentalismus“ genannt. Auch Dancy (1985) weist darauf hin, dass solche heutigen Fundamentalismusversionen immer noch von „regressiven“ (hierarchischen) Rechtfertigungsstrukturen gekennzeichnet sind. Fundamenten wird noch immer eine zwar nicht exklusive, aber immer noch spezielle Beziehung zur Wahrheit zugeschrieben (vgl. Bonjour 1986).

Wie gesagt sind viele Philosophen der Meinung, dass die Antifundamentisten so das Kind mit dem Bade ausschütten, weil sie nicht nur unberechtigte Sicherheit, sondern *jede* Möglichkeit zu einer gerechtfertigten kritischen Stellungnahme blockieren würden. Die Antifundamentisten tragen zwar Lösungen für dieses Problem an, aber die werden von ihren Kritikern als genauso problematisch, wenn nicht schlimmer, beurteilt. Den Kritikern zufolge scheint im Zuge des Antifundamentismus vor allem Relativismus und Willkür zu folgen, wobei die Philosophie ohnmächtig zusehen zu müssen scheint. Im Hinblick auf eine Würdigung der Lage, analysiere ich einige Beispiele etwas genauer.

Sowohl Lyotard wie Putnam sind der Meinung, dass der von Rorty vertretenen Antifundamentismus Relativismus impliziere, und sie machen auf dessen katastrophalen Konsequenzen aufmerksam. Vor allem Rorty's häufige Bezugnahme auf „wir Liberale des 20. Jahrhunderts“ (vgl. zum Beispiel Rorty 1989, S. 196ff.), die Gemeinschaft, auf die er die Validitätsansprüche seiner politischen Aussagen einschränkt, löst diesen Relativismusverdacht aus. Wenn Ansprüche auf Validität, Wahrheit usw. letztendlich auf den Konventionen einer Sprachgemeinschaft beruhen sollten – statt auf einer festen Begründung –, wie Rorty zu behaupten scheint, dann wird die Philosophie nicht einmal mehr die Verwerflichkeit von Standpunkten wie die der Nazis erweisen können, so Putnam und Lyotard.

Nach Lyotard (1985) argumentierten auch die Nazis so, dass Rechtfertigung nur mit Bezug auf die eigene Sprachgemeinschaft – und nicht aus neutraler, universell zwingender Sicht – möglich sei. Ähnlich wie Rorty die Superiorität seines liberalen „Wirs“ beansprucht, fordern auch die Nazis die Superiorität ihres „Wirs“ ein, so Lyotard. Rorty's These, dass die Gültigkeit einer Rechtfertigung von der Perspektive der jeweiligen Sprachgemeinschaft abhängt, ist ja einfach auf die Sprachgemeinschaft der Nazis anzuwenden. Wenn man das tut, ist man gezwungen zuzugeben, dass die Nazis zurecht behaupten konnten, nur sie selbst – im Gegensatz zu Mitglieder anderer (Sprach-)Gemeinschaften – seien in der Lage die Superiorität ihrer eigenen Auffassungen völlig zu erkennen. Außerhalb der Nazigemeinschaft würde man die Sache ja aus einer anderen – angeblich inferioren – Perspektive betrachten, aus der die Superiorität der Nazistandpunkte nicht einleuchten würde. Nach Lyotard (1985) weist dieses Beispiel nach, dass der Bezug auf Sprachgemeinschaften jede Meinung gegen Kritik immunisiert.

Putnam greift Rorty's Thesen an einem anderen Punkt an. Putnam weist darauf hin, dass Rorty's Sicht der Rechtfertigungsproblematik zu unseren alltäglichen Urteilskon-

zeptionen im Widerspruch steht. Unsere alltägliche Urteils- und Rechtfertigungspraxis scheint ja eher auf der Annahme zu basieren, dass wir auch unabhängig von unserer jeweiligen Sprachgemeinschaft von „besser“ oder „schlechter“ sprechen können. Auch Putnam bringt ein Beispiel zur Bestärkung seiner Kritik vor. Er sagt: „Indem die Gemeinschaft, worauf Rorty verweist, aus einer westlichen Kultur stammt, könnte es geschehen, dass dort eine neofaschistische Tendenz gewinnt, und die Menschen sich besser zu helfen wissen in dem Sinne, *dass es Ihnen so vorkommt, dass sie sich besser durchschlagen dadurch, dass sie grausam mit diesen fürchterlichen Juden, Ausländern, und Kommunisten umspringen, ...*“ (übers. F.H.) (Putnam 1992a, S. 23).³ Obwohl Putnam mit Rorty einverstanden ist, dass wir über einen standpunktlosen Standpunkt (*God's-Eye View*) nicht verfügen können, will er doch den Unterschied zwischen „besser“ und „was wir als besser betrachten“ beibehalten (Putnam, 1992a, S. 26). Eine Bestreitung dieser Unterscheidung würde, so Putnam, jede soziale Kritik verunmöglichen.

Die Bedenken von Lyotard und Putnam beziehen sich letztendlich auf Rorty's vermeintlichen Relativismus. Rorty's Antifundamentismus wirft die Frage auf, ob jetzt Kultur statt Argumentation von ausschlaggebender Bedeutung ist – in welchem Falle es an der Stelle von Kritik am Ende nur noch Soziologie geben würde (vgl. Elgin 1997, S. 193). Andere Autoren fürchten die Drohung des Relativismus ebenfalls, aber nicht primär wegen der vermeintlich ausschlaggebenden Rolle der Kultur. Sie weisen vor allem auf die Willkür und Meinungsverschiedenheit hin, die mit dem Antifundamentismus einhergehe. Wie gesagt geht es auch hier um eine Relativismusfurcht, aber dieser Relativismus bezieht sich nicht auf Kultur, sondern auf das Subjekt.

Einer zweiten Gruppe von Autoren zufolge bedroht der heutige Antifundamentismus vor allem die Möglichkeit, zu einem begründeten Konsensus innerhalb der Gesellschaft gelangen zu können. Vor diesem Hintergrund bezieht sich die Besorgtheit darauf, dass wir eine Situation nicht-reduzierbarer Meinungsverschiedenheit in Aussicht haben könnten. Die Debatte scheint sich hier weniger auf den Status von „Fundamenten“ zu konzentrieren, sondern vielmehr auf die Zuverlässigkeit der Prozeduren, besonders die der Ratio, deren zwingende und deshalb unifizierende Kraft verloren zu gehen scheint. Wenn die Rationalität ihres universal verbindlichen Charakters beraubt wird, geht ein wichtiges Instrument zu zuverlässiger Konsensstiftung verloren. Gerade dies, so Elgin (1997, S. 193), ist die am meisten beunruhigende Konsequenz vieler heutigen postmodernen Auffassungen.

Der Antifundamentismus scheint unsere Standpunkte nicht nur auf bloße Konventionen zu reduzieren, er scheint auch der Rationalität als Instrument zur Beseitigung von Meinungsverschiedenheiten ihren methodologisch privilegierten Charakter zu nehmen. Vor allem Habermas gegenüber scheint Rorty zu einer solchen Interpretation jeden Anlass zu geben. Rorty wirft ihm vor, Habermas würde „den Prozess ungestörter

3 „For example, since the community Rorty speaks of is normally all of Western culture, it could happen that a neofascist tendency wins out, and people cope better in the sense that it comes to seem to them that they are coping better by dealing savagely with those terrible Jews, foreigners, and communists, ...“ (Putnam 1992a, S. 23).

Kommunikation noch immer als konvergierend und diese Konvergenz als Gewähr für die Rationalität solcher Kommunikation betrachten“ (übers. F.H.) (Rorty 1989, S. 67).⁴ Obwohl er einräumt, dass Interessen und Konventionen unsere Standpunkte üblicherweise beeinflussen, hält Habermas, so Rorty, daran fest, dass ein rein rational geführter Diskurs in a-historisch fundierten und universal gültigen Konsens münden würde. Der Antifundamentismus scheint also auch den transzendental fundierten und deswegen zwingenden Charakter der Rationalität zu bestreiten – woraufhin nichts einen drohenden Dissens noch abwenden kann. Auch diese Problematik wird angeblich als dermaßen gefährdend erfahren, dass man zu ihrer Erläuterung abermals auf das Beispiel der Nazis verweisen kann. So wird das Aufgeben der Rationalität in ihrer Funktion als Garantie für soziale Einheit nach von Hentig (1999, S. 20) auf „eine vorgängige Entschuldigung der nächsten Hitlerei“ hinauslaufen.

Die Einwände, die gegen den Antifundamentismus und dessen vermeintlich inhärenten Relativismus vorgebracht werden, beziehen sich letztendlich auf den Verlust der kritischen Fähigkeiten der Philosophie. Der Antifundamentismus scheint uns kulturellen Konventionen oder subjektiver Willkür zu überlassen – machtlos gegenüber sogar den destruktivsten Positionen wie denen der Nazis. Die Unvermeidlichkeit beider spezifischen Gründe zur Besorgtheit – kultureller Relativismus und unlösbarer Dissens – will ich in den nächsten Abschnitten näher analysieren im Hinblick auf die Frage, ob es aus dieser Sackgasse noch einen Ausweg gibt.

3. Antifundamentismus und kultureller Relativismus

Obwohl Putnam gegen Rorty's antifundamentistische Stellungnahme Bedenken anmeldet, ist er mit Rorty (und vielen anderen Autoren) insofern einer Meinung, dass wir unsere Rechtfertigungsstandards als historische Produkte, die unsere variablen Werte und Interessen reflektieren, betrachten sollten (Putnam 1992a, S. 21f.; Rorty 1998b, S. 49f.). Die vermeintlich relativistischen Konsequenzen möchte Putnam aber vermeiden, was die Frage aufwirft, ob und wie das denn möglich ist. Soll der Antifundamentismus aus diesem Grund abgelehnt werden, wie Putnam meint? Ist Antifundamentismus notwendig mit Relativismus verbunden?

Putnam definiert kulturellen Relativismus als der Gesichtspunkt, dass „Wahrheit in einer Sprache – jeder Sprache – bestimmt ist von dem, was die Mehrheit der Sprecher dieser Sprache sagen würde“ (übers. F.H.) (Putnam 1992b, S. 67).⁵ Putnam hält einen solchen Gesichtspunkt für unhaltbar, vor allem weil schon die relativistische Argumentationspraxis selber damit unvereinbar wäre, dass „Wahrheit“ (oder Richtigkeit usw.)

4 Habermas, who „still insists on seeing the process of undistorted communication as convergent, and seeing that convergence as a guarantee of the ‚rationality‘ of such communication“ (Rorty 1989, S. 67).

5 „Truth in a language – any language – is determined by what the majority of the speakers of that language would say“ (Putnam 1992b, S. 67).

von der Meinung der Mehrheit abhängen. Relativisten halten ja an der Richtigkeit ihrer eigenen Überzeugungen fest, ungeachtet der Mehrheitsmeinung. Stärker noch, sie können ihre Gesichtspunkte nur in Abweichung der Mehrheitskonzeptionen von Wahrheit, Rechtfertigung und Kritik verteidigen, was mit ihren eigenen Ausgangspunkten nicht zu vereinigen ist. Relativismus läuft, so Putnam, auf eine Selbstwiderlegung hinaus (Putnam 1992a, S. 22-3). Er weist überdies darauf hin, dass Relativisten sich damit ähnlich wie andere Sprachgebraucher zeigen, indem sie es für möglich halten, unabhängig von den Gedanken der Mehrheit über „besser“ und „schlechter“ urteilen und solche Urteile auch begründen zu können (Putnam 1992a, S. 26).

Auch andere Autoren weisen auf die Inkompatibilität relativistischer Argumentationen mit unseren alltäglichen Konzeptionen von Kritik hin. Timmons, zum Beispiel, nennt nicht nur die dazugehörige Möglichkeit der Distanzierung von der Mehrheit, er betont überdies, dass man moralische (und sonstige evaluative) Urteile normalerweise als „korrekt vertretbar“ (*correctly assertible*) betrachtet. Zur alltäglichen Kritikkonzeption gehört, so Timmons, ebenfalls, dass Wertgesichtspunkte ‚verbessert‘ werden können in dem Sinne, dass Irrtümer aufgezeigt und anerkannt werden und Meinungsverschiedenheiten mit Bezug auf Evaluationsfragen sinnvoll diskutiert werden können. Wie Putnam will auch Timmons sich zur Sicherung dieser Charakteristika nicht auf „objektive“ Gründe (Kennzeichen, Relationen, oder Fakten) berufen (Timmons 1999, S. 159ff.).

Ob und wie die Annahmen alltäglicher Kritikkonzeptionen in einer antifundamentalistischen Theorie berücksichtigt werden können, ist zum Teil abhängig davon, wie man sich das Verhältnis zu dieser alltäglichen Kritikpraxis genau vorstellt. Eine Auseinandersetzung zwischen Searle und Rorty erläutert das. Ebenso wie Putnam und Timmons bringt auch Searle die vermeinte Negation der Grundannahmen unserer alltäglichen Praxis Rorty gegenüber vor (Searle 1995, S. 157/8). Die Philosophie würde, so Searle, ihre praktische Relevanz verlieren, wenn sie sich die Charakteristika der alltäglichen Argumentationspraxis nicht zu Herzen nehmen würde. Rorty stimmt dem zu, aber er ist mit Searle verschiedener Meinung über die methodischen Konsequenzen dieser Stellungnahme. Wo Searle die oben genannten Grundannahmen der alltäglichen Kritikpraxis für notwendig, unvermeidbar und in diesem Sinne „objektiv“ hält, ist Rorty der Meinung, dass es hier vielmehr um *Interpretationen* dieser alltäglichen Praxis geht. Es sei, so Rorty (Rorty 1998a), nicht die Funktion dieser Grundannahmen, die kritische Alltagspraxis „objektiv“ zu beschreiben, sondern es sei ihre Funktion, diese Praxis einleuchtend darzustellen.

Wenn es nicht um unentbehrliche Kennzeichen der Kritikpraxis, sondern um Interpretationen dieser Praxis geht, dann ist es auch denkbar, dass die Plausibilität dieser Praxis mit einer alternativen Interpretation intakt bleiben kann, sodass der Philosoph nicht gezwungen ist, die Annahmen der Praxis unverändert zu übernehmen. Das gilt nicht nur für die kritische Praxis, sondern für andere Beispiele der alltäglichen Argumentationspraxis auch. Zum Beispiel, während Searle es – bei Relevanzverluststrafe – für notwendig hält, die alltägliche Annahme der Existenz einer objektiven externen Wirklichkeit in der Philosophie zu übernehmen, suggeriert Rorty eine alternative Inter-

pretation, welche die Plausibilität der alltäglichen Sprachpraxis unbeschädigt lässt. Wenn wir, so Rorty (1998a, S. 80-83), diese Wirklichkeit nicht als „objektiv“ bestehende, sondern als „intersubjektiv“ bestehende interpretieren, leuchtet der alltägliche Sprachgebrauch nicht weniger ein als zuvor. Wenn Rorty's Argument stichhaltig ist, ist es vielleicht auch möglich, eine alternative Deutung des alltäglichen kritischen Argumentierens zu finden, die trotzdem dessen wichtigsten Charakteristika – Unabhängigkeit von Mehrheitsstandpunkten, Möglichkeit sinnvoller Diskussion, und Anerkennung von Irrtümern – Rechnung tragen kann.

Reagierend auf Putnams kritische Bemerkungen hinsichtlich seines vermeintlich kulturell relativistischen Ethnozentrismus tut Rorty genau das: er formuliert eine alternative Interpretation der kritischen Alltagspraxis. Darin bleibt die antifundamentistische Abhängigkeit der jeweiligen Sprachgemeinschaft beibehalten, ohne auf die kulturell relativistische Notwendigkeit, sich den Mehrheitsgesichtspunkten unterwerfen zu müssen, hinaus zu laufen. Dazu macht Rorty einen Unterschied zwischen Ethnozentrismus als einem unvermeidlichen Teil der menschlichen Kondition (wir sehen nun einmal als menschliche Wesen) einerseits, und Ethnozentrismus als Verweis auf eine spezifische ethnische Gruppe andererseits (Rorty 1991, S. 15). Daran anschließend weist Rorty darauf hin, dass wir zwar unvermeidlich als Menschen denken, das aber nicht heißt, dass unsere (Sub)Kultur dann auch bestimmt *was* wir denken. Die zweite Ethnozentrismusvariante – unsere Gruppenzugehörigkeit – hält er für relevant in dem Sinne, dass sie auf den *Rechtfertigungskontext* unserer Auseinandersetzungen verweist, d.h. auf die Frage, welche Evidenz in welchem Zusammenhang überzeugen wird.

Reagierend auf Putnam, der an der Wahrheit als idealisierter rationaler Akzeptabilität („truth as idealized rational acceptability“, Putnam 1992a, S. 41) festhalten will, schreibt Rorty: „Ich sehe nicht ein, was ‚idealisierte rationale Akzeptabilität‘ bedeuten kann außer ‚rationale Akzeptabilität für eine ideale Gemeinschaft‘. Ebenso wenig kann ich einsehen wie – davon ausgehend, dass eine solche Gemeinschaft nie eine Gottesperspektive einnehmen kann – diese ideale Gemeinschaft mehr sein kann als *wir*, wie wir gerne wären“ (übers. F.H.) (Rorty 1998b, S. 51f.).⁶ So ist jede Rechtfertigung nach Rorty von den Konventionen einer Sprachgemeinschaft abhängig, aber diese determinieren die Standpunkte der Betroffenen nicht. Auf diese Weise distanziert Rorty sich vom kulturellen Relativismus, der ihm vorgeworfen wird. Nach Rorty können Menschen sich sehr gut eine ideale Situation vorstellen – die von der aktuellen Lage abweicht –, der sie ihre Urteilskriterien entnehmen. Auf der anderen Seite aber wird diese Idealvorstellung vor dem Hintergrund einer aktuellen Situation entwickelt und diskutiert, und in diesem Sinne ist sie von den existierenden sprachlichen Konventionen abhängig.

Aus Rorty's Verteidigung gegen den Relativismusverdacht ist also zweierlei zu lernen: Erstens, dass die Möglichkeit, bei der alltäglichen Kritikpraxis anzuschließen, nicht dazu

6 „I cannot see what ‚idealized rational acceptability‘ can mean except ‚rational acceptability to an ideal community‘. Nor can I see how, given that no such community is going to have a God's-eye view, this ideal community can be anything more than us as we should like to be“ (Rorty 1998b, S. 51-2).

zwingt, dann auch derer Annahmen in der Philosophie zu übernehmen. Die Annahme, dass es irgendwie „objektive“ Kriterien geben muss, weil sonst unsere alltägliche evaluative Diskussionspraxis ihre Bedeutung verlieren würde, ist dann auch nicht länger unvermeidlich. Zweitens formuliert Rorty eine alternative Interpretation der Kritikpraxis, die zwar ihre Abhängigkeit von der jeweiligen Sprachgemeinschaft behauptet, ohne diese aber als determinierend und ausschlaggebend vorzustellen. Diese Interpretation ermöglicht seine antifundamentistische und zugleich nicht-relativistische Position. Erstes Kennzeichen einer solchen Position ist, dass unsere Kultur (oder „die Mehrheit“) nicht bestimmt, was wir für „besser“ halten, obwohl es von der kulturellen Lage abhängt, wie wir andere Leute überzeugen können. Um ein Beispiel zu nennen, Rorty's Interpretation kann erklären, dass für manche Amerikaner die Demokratie die ideale Kulturgemeinschaft repräsentiert, während des Ku-Klux-Klan für andere die gleiche Funktion erfüllt. Diese Interpretation macht aber auch darauf aufmerksam, dass Vertreter der Ku-Klux-Klan andere Argumente als überzeugend erfahren werden als die Vertreter der Demokratie. Damit sind aber noch nicht alle Probleme gelöst.

4. Antifundamentismus und evaluative Rationalität

Putnam findet Rorty's Lösung des Relativismusproblems unbefriedigend. Um die Charakteristika alltäglicher evaluativer Diskurse hinreichend erklären zu können, reiche Rorty's Argumentation nicht aus. „Besser“ bedeutet bei Rorty noch immer, dass es *uns* besser erscheint, und nicht, dass es einem unabhängigen Kriterium genügt, so Putnam (Putnam 1992a, S. 23f.). Das Vokabular der aktuellen Sprachgemeinschaft bleibt noch immer maßgebend, und folglich schließt Rorty's Lösung die alltägliche Erwartung, dass auch zwischen Mitgliedern *unterschiedlicher* „Ethnien“ eine vertretbare Übereinstimmung im Prinzip erreichbar ist, noch immer aus (vgl. Putnam 1992a, S. 24). Rorty scheint das auch zu bestätigen mit seiner Behauptung, dass die Idealvorstellungen einer Sprachgemeinschaft, die ja als Kriterien dienen, sich nur auf „wir, wie wir gerne sein möchten“ beziehen können (Rorty 1998b, S. 52).

Nicht nur im Hinblick auf den Inhalt, sondern auch im Hinblick auf die Kriterien will Putnam die Grenzen der Sprachgemeinschaft also nicht akzeptieren. Er sucht eine Instanz, die es ermöglicht, die Grenzen einer Gemeinschaft zu übersteigen und er scheint sie in der Ratio zu finden. Das zu verneinen, so Putnam, würde auf Solipsismus hinauslaufen (vgl. Putnam 1983, S. 245ff.). Rorty stimmt Putnam zu, dass die Ratio nicht nur als immanent – an die je spezifische Sprachgemeinschaft gebunden – sondern auch als transzendent – die Grenzen dieser Gemeinschaft übersteigend – betrachtet werden soll. Rorty stellt sich die Transzendenz der Ratio aber anders vor als Putnam. Er sagt dazu, Putnam verwechsle „die mögliche Transzendierung des Heute durch die Zukunft mit der notwendigen Transzendierung der Zeit durch die Ewigkeit“ (Rorty 1998b, S. 61; übers. F. H.). Anders gesagt: Es ist zwar möglich, das Heute durch Vorstellungen möglicher Zukünfte zu transzendieren, aber es ist unmöglich, die zeit- und ortsgebundenen Vorstellungen an unabhängigen Kriterien zu messen.

Auf den ersten Blick scheint der von Putnam gefürchtete Solipsismus damit nicht ausgeschlossen zu sein, und die Lage scheint so eher verschlechtert als verbessert zu sein. Was sonst als das rein willkürliche subjektive Vorstellungsvermögen könnte Rorty's Idee über die Transzendierung einer Sprachgemeinschaft konkreten Inhalt geben? Soll jetzt ein subjektiver Relativismus, wobei jeder die von ihm bevorzugten Kriterien vorbringt, den Mangel des kulturellen Relativismus aufheben? Eine solche Lösung wäre nicht befriedigend, weil es auch zum alltäglichen Kritikkonzept gehört, dass auch radikale Meinungsverschiedenheiten – wie die zwischen Liberalen und Nazis – im Prinzip rational diskutierbar und abschließbar sind. Nicht nur Putnam, auch viele andere Theoretiker suchen in den Rationalitätskriterien denn auch die scheinbar unentbehrlichen unabhängigen Kriterien. Ohne den Inhalt voreilig festzulegen, scheinen solche Rationalitätskriterien zur Feststellung und Prüfung einer vertretbaren Übereinstimmung eine notwendige Annahme, nicht nur alltäglicher, sondern jeder – also auch philosophischer – Konzeption von Kritik.

Vor allem Theoretiker der Frankfurter Schule hielten die Annahme der rationalen Entscheidbarkeit radikaler Meinungsverschiedenheiten sogar für wichtiger als die Idee, dass kulturell verankerten Meinungen kein entscheidender Einfluss zugeschrieben werden soll. Für ihre Vorstellung einer idealen Gesellschaft, der eine Übereinstimmung zwischen allen Teilnehmern zugrunde liegen sollte, war eine Rationalitätskonzeption konstitutiv, welche die Möglichkeit eines zuverlässigen Konsensus wenigstens im Prinzip versprach. Die Inanspruchnahme einer a-historischen Rationalitätskonzeption scheint dem Problem alltäglicher Konsenserwartungen als konstitutiver Teil kritischer Diskurstypen triftig Rechnung tragen zu können. Der Antifundamentismus schließt eine solche Lösung aber aus, weil er ja auch verbietet, a-historischen Regeln epistemologisches Privileg zuzuschreiben.

Die a-historische Geltung von Rationalitätskriterien wird meist – u.a. von Habermas und Apel – unter Berufung auf das sog. „transzendente Argument“ verteidigt. Man weist dann darauf hin, dass die Teilnehmer eines jeden evaluativen und kritischen Diskurses notwendig ein spezifisches Rationalitätskonzept voraussetzen, das angeblich als universal verpflichtend erfahren wird, und worauf in der Philosophie denn auch nicht zu verzichten ist. Habermas unterschreibt – wie Rorty und Putnam – die These der Historizität jedweden Urteils, und er weist darauf hin, dass Zeit und Ort die Reichweite unserer Erkenntnismöglichkeiten einschränken (Habermas 1999, S. 16). Er akzeptiert, dass es in unterschiedlichen Zeiten und Orten unterschiedliche Standards und Evaluationskriterien geben kann und gibt, aber die Kulturabhängigkeit richtiger Rationalitätsstandards anzuerkennen, hält er für zu weit getrieben. Angesichts einer solchen Argumentationslage, so Habermas (1999, S. 283), „können wir nicht einmal den theoretischen Gebrauch der Vernunft als unproblematisch voraussetzen“.

Habermas argumentiert also ähnlich wie Searle. Beide halten die rekonstruierten Annahmen der Alltagspraxis für *notwendige* Annahmen jeder Praxis. Wie gesagt, wird aus antifundamentistischer Sicht eine alternative Interpretation dieser Praxis genügen. Wenn wir am Antifundamentismus festhalten, und zugleich die Drohung kulturellen Relativismus sowie argumentativer Willkür vermeiden wollen, ist es also jetzt die Auf-

gabe, eine alternative Interpretation des evaluativen Argumentierens zu finden, welche der Erwartung, auch bei radikaler Meinungsverschiedenheit einen vertretbaren Konsensus erreichen zu können, Rechnung tragen kann. Die Erläuterung einer solchen Interpretation macht eine vorrangige Erörterung der Rolle der *Kriterien* im kritischen Argumentieren erforderlich.

Von der Annahme ausgehend, dass „richtige“ Kritik von der Anwendung „richtiger“ Kriterien abhängt, neigt man dazu, unabhängige und unwiderlegbare Kriterien zu suchen (Rorty 1989, S. 6f.). Wie die bisherige Argumentation illustriert, führt das zu mehr und mehr abstrakten und situationsunabhängigen Ebenen, was letztendlich auf die Debatte um die Prinzipien reiner Rationalität hinausläuft. Es wäre dann der Beitrag einer „kritischen“ Philosophie, diese zeitlosen, abstrakten und unwiderlegbaren Kriterien zu finden und konsequent anzuwenden oder anwenden zu lassen. In diesem gangbaren Modell wird der Status von Kriterien also in einer deduktiv aufgebauten Argumentationsstruktur festgestellt. Konkretere Kriterien sind dabei abstrakteren Kriterien untergeordnet.

Die antifundamentistische Perspektive scheint eine weniger deduktivistische Deutung von Rolle und Status der Kriterien zu indizieren. Eine solche Deutung scheint alltäglicher Kritikpraxis in bestimmten Hinsichten sogar besser Rechnung tragen zu können als das herkömmliche Modell. Dafür gibt es verschiedene Argumente. Erstens betont Elgin, dass die alltägliche Erwartung, eine Meinungsverschiedenheit rational vertretbar beilegen zu können, nicht notwendig impliziert, dass man auch annimmt, es gebe nur *eine* richtige Lösung. Normalerweise ist, so Elgin, die Erwartung alternativer Lösungsmöglichkeiten einkalkuliert (Elgin 1997, S. 194). Vor diesem Hintergrund bezweifelt sie, ob es sinnvoll ist, Kriterien als hierarchisch auf einander bezogen zu betrachten. Sie argumentiert, dass Diskussionen über die Qualität und Akzeptabilität von Kriterien nicht notwendig die oben angedeutete abstrahierend-regressive Struktur aufzeigen. „Um festzustellen, ob wissenschaftliche, gesetzliche, oder sonstige Standards akzeptabel sind, berufen wir uns normalerweise nicht auf immer abstraktere Prinzipien, von denen wir annehmen, sie würden diese Standards subsumieren. Üblicherweise suchen wir näher beim Thema“ (übers. F.H.) (Elgin 1997, S. 195).⁷ Zum Beispiel, wir kontrollieren, ob die Anwendung eines bestimmten Kriteriums irgendwelche Probleme verursacht, und es ist nicht ungewöhnlich, so Elgin (1997, S. 196), ein Kriterium abzulehnen, wenn dessen Anwendung in der spezifischen Situation zu einer Urteilsbildung führt, die wir nicht wünschen.

Ein zweites Argument zugunsten einer weniger hierarchisch-deduktivistischen Auffassung von Kriterien bezieht sich auf die vermeinte Notwendigkeit, es müsse letztendlich *ein* entscheidendes Kriterium geben. Nach Elgin (1997, S. 195ff.) ist ein Prozess evaluativer Überlegung eher auf einen *Komplex* von Überzeugungen, Methoden, Werten usw. bezogen, welche wir für akzeptabel und relevant halten. Wenn diese präliminaren

7 „In deciding whether scientific, legal, or other sorts of standards are acceptable, we do not ordinarily appeal to ever more abstract principles that are supposed to subsume them. Usually, we look closer to home“ (Elgin 1997, S. 195).

Überzeugungen unerwünschten Lücken oder Inkonsistenzen aufzeigen oder zu unerwünschten Resultaten führen, kann das einen Anlass sein, sie zu revidieren. Eine solche Revision kann nach Elgin nur vor dem Hintergrund vorheriger Überzeugungen stattfinden. Insofern denkt Elgin ähnlich wie Rorty, wo er auf sein „wir, wie wir gerne sein möchten“ verweist. Elgin fügt dem aber hinzu, dass es nicht notwendig, sogar nicht üblich ist, den ganzen Komplex unverändert aufrecht zu erhalten. Bei der Revidierung unserer Kriterien ist es, so Elgin, möglich, Teile sogar zentrale Teile der präliminaren Überzeugungen fallen zu lassen. Es sei nur notwendig, eine solche Auslese dieser Überzeugungen beizubehalten, dass es noch möglich ist zu erklären, weshalb wir unsere neuen Überzeugungen bevorzugen. Das heißt, um noch verständlich zu bleiben und begründet von „besser“ und „schlechter“ sprechen zu können, ist es zu vermeiden, alle vorherige Überzeugungen *zugleich* preiszugeben.

Mit diesen zwei Argumenten demonstriert Elgin, dass es zugleich möglich ist, die Historizität unserer Urteile anzuerkennen und zu erklären, wie sogar radikale Meinungsänderungen zu untermauern sind, ohne sich auf abstraktere oder zwingendere Kriterien berufen zu müssen. Im Hinblick auf den Relativismusverdacht des Antifundamentismus ist damit ein wichtiger Schritt getan. Wo Rorty's Verweis auf das ‚Wir‘ der jeweiligen Sprachgemeinschaft noch die Suggestion einer *homogenen* Gemeinschaft erweckte, – als wäre sie mit eindeutigen Verständigungsgrenzen ausgestattet –, stellt Elgin eher eine dynamische Verschiedenheit vor. Zur gegenseitigen Verständigung ist es zwar unentbehrlich, dass man bestimmte Ausgangspunkte teilt, aber das sind nicht unbedingt immer dieselben. Global gesprochen werden Nazis noch immer von anderen Argumenten überzeugt als Liberale, wie Rorty behauptet, aber es gibt keinen Grund, diese als homogene Kulturen zu verstehen. Es wäre dann besser, die Verständigungsmöglichkeiten auf den aktuellen Diskurs-*Kontext* zu beziehen statt auf die Kultur. Von Kulturrelativismus braucht dann gar nicht mehr die Rede zu sein. Auch der Subjektbezogene Relativismus ist jetzt ausgeschlossen, weil – ganz in Einklang mit Wittgensteins Ablehnung der Möglichkeit einer Privatsprache (vgl. Blake u.a., 1998, S. 17) – die gegenseitige Verständigung und Überzeugung noch immer *geteilte* Ausgangspunkte erfordert.

Das dritte Argument für eine weniger deduktive und begründende Rolle von Kriterien bezieht sich genau auf die kontextuelle Geltung von Kriterien. Diesem Argument gemäß gründen Kriterien nicht nur in unhierarchisch strukturierten Komplexen, sondern deren Gültigkeit variiert auch noch mit dem Kontext. Dieser Aspekt wird von Timmons (1999) betont. Wie Rorty und Elgin ist er der Meinung, dass es von den Annahmen und Überzeugungen der Diskussionsteilnehmer abhängt, was als „wahr“ oder „richtig“ akzeptiert werden kann. Er fügt aber hinzu, dass solche vorausgesetzten Kriterien nicht personen- oder gruppengebunden, sondern kontextuell variabel sind. Timmons zitiert das von Austin genannte Beispiel, dass die Aussage „Frankreich ist hexagonal“ in manchen Kontexten zutrifft, aber in vielen anderen Kontexten auch nicht, abhängig davon, welchen Genauigkeitsgrad die Teilnehmer in dieser Situation erreichen wollen (Timmons 1999, S. 112). Seines Erachtens gilt diese Kontextabhängigkeit nicht nur für solche formalen Aspekte wie Genauigkeit, sondern auch für mehr inhaltliche Fragen. Er verweist dabei auf unterschiedliche kontextuelle Parameter, wie z.B. welche

Diskussionsart von den Teilnehmern vorausgesetzt wird (wissenschaftlich oder ästhetisch oder moralisch usw.) und welche Annahmen die Teilnehmer mit Bezug auf die spezifischen Ziele (Information, Verständigung, usw.) der betreffenden Diskussion haben (Timmons 1999, S. 116).

In dem Bild evaluativer und kritischer Diskursart, wie es aus dem Vorangehenden hervorgeht, sind Kriterien nicht hierarchisch, sondern in komplexen Zusammenhängen organisiert, derer Teile ersetzbar sind, sei es auch – solange wir von „korrekter Vertretbarkeit“ sprechen wollen – nicht alle zugleich. Überdies sind diese Kriterien kontextuell variabel. Damit ist auch ein von Rorty noch ungelöstes Problem aufgelöst. Er bemerkt, dass er nicht über eine Theorie verfügt, die zwischen unterschiedlichen Vokabularen unterscheiden kann (Rorty 1989, S. 7). Seine direkt dazu geäußerte Vermutung, dass er eine solche Theorie auch nicht braucht, können wir jetzt bestätigen. Es geht ja nicht mehr um einheitliche, transsituative Urteilkontexte bzw. geschlossene Vokabulare, die als solche zu unterscheiden wären, sondern um komplexe und vor allem variable Kontexte. Kritik und Evaluierung sind also nicht länger als die Anwendung von Kriterien zu betrachten, die man, ungeachtet der Situation, handhaben soll, entweder wegen ihrer vermeinten „objektiven“ Gültigkeit oder wegen ihrer kulturellen Akzeptanz oder wegen ihrer subjektiven Anziehungskraft. Welche Möglichkeit eröffnet diese „kontextualistische“ Perspektive auf Kritik für die kritische Funktion der (Erziehungs)Philosophie?

5. Die kritische Funktion der Philosophie

Auch aus antifundamentistischer Perspektive ist es also möglich, die alltägliche Kritikpraxis so zu interpretieren, dass man ihre Charakteristika – Unabhängigkeit von Mehrheitsstandpunkten, Möglichkeit sinnvoller Diskussion extremer Meinungsverschiedenheiten und Aufzeigung bzw. Anerkennung von Irrtümern – Rechnung trägt. Damit sind aber die kritischen Möglichkeiten der Philosophie noch nicht gerettet. Die Kontextabhängigkeit jeder Kritik scheint einen Beitrag von außen, auch aus der Philosophie, zu verhindern. Wenn das der Fall ist, ist eine antifundamentistische Philosophie mit Bezug auf Kritik vielleicht genauso mundtot wie sie bei den antiken Skeptikern schon war.

Die Zurückhaltung der Skeptiker war auf die Idee, dass berechtigte Kritik absolute Sicherheit erfordere, zurückzuführen. Dass die absolute Sicherheit nicht ohne weiteres zu erwarten ist, erklärt das folgende Trilemma, das Williams den Argumentationen Agrippas entnahm. Diesem Trilemma gemäß führt jeder Versuch, eine These entscheidend zu begründen, entweder zu unendlicher Regression, indem jedes rechtfertigende Argument einen neuen Rechtfertigungsbedarf aufwirft oder zu einer „dogmatischen“ Annahme, indem man weitere Evidenz verweigert, oder zu Zirkularität, indem man sich abermals auf schon früher in der Argumentation benutzte Argumente beruft. In keinem dieser drei Fälle wird also eine absolute Sicherheit erreicht, mit der Folge, dass der Skeptiker entscheiden muss, sein Urteil zu vertagen (Williams 2001, S. 61ff.).

Bezogen auf die Möglichkeit von Kritik liegt der Kern der skeptischen Zurückhaltung also in der Vermeidung jeder unbegründeten Suggestion von Sicherheit (deshalb

wird von „dogmatischer“ Annahme gesprochen). Eine solche Haltung wird heute sicher nicht von jedem negativ beurteilt, insbesondere nicht, wenn man Gesellschaftskritik vor Augen hat. Zum Beispiel Laursen (1992, S. 47 e.v.) ist nicht einverstanden mit den vermeintlichen konservatistischen Konsequenzen des Skeptizismus der Antike (vgl. z.B. Armstrong 1981; Nussbaum 1994). Die skeptische Vertagung des Urteils führt nach Laursen gerade dazu, dass keine einzige Gesellschaftsordnung verfrüht als die ‚einzig richtige‘ vorgestellt werden kann. Jede Äußerung mit einem solchen Tenor wird von dem Skeptiker wieder mit Fragezeichen und alternativen Möglichkeiten beantwortet. Gerade das schafft den notwendigen Raum für gesellschaftliche Veränderung und Flexibilität, so Laursen, und das wird Konservatismus gerade verhindern. Laursen's Evaluation der skeptischen Position stimmt auch mit dem Befund überein, dass der Skeptizismus von den Römern eher als eine Bedrohung – statt eine Bestätigung – der Tradition erfahren wurde (Griffin 1989).

Der heutige Antifundamentist denkt in bestimmten Hinsichten wie der antike Skeptiker. Ähnlich wie der antike Skeptiker will er vermeiden, irgendein Urteil vorzeitig so zu behandeln, als wäre es „wahr“. Fast jeder ist heute der Meinung, dass *sichere* Fundamente nicht zu haben sind. Antifundamentisten ziehen daraus aber nicht die übliche Konsequenz, dass wir uns stattdessen mit unsicheren, irranfälligen Fundamenten zufriedengeben müssen. Antifundamentisten sind der Meinung, dass wir unsere Vorstellungen über die Erkenntnisstruktur an die Anschauung, dass keine Sicherheit zu erwarten ist, anpassen sollten. Im Vorangehenden wurde klar, wie daraus eine kontextualistische – nicht relativistische – Auffassung von Rechtfertigung hervorgeht.

Der Unterschied zwischen Relativismus und Kontextualismus ist von entscheidender Bedeutung für die Beurteilung der kritischen Relevanz des Antifundamentismus. In relativistischen Ansätzen wird die Gültigkeit jeder Aussage von einem Rahmen (kultureller, subjektiver oder logischer Art) abhängig gemacht, der letztendlich fixiert, deterministisch, nicht zu übersteigen, und deshalb auch nicht diskutabel gehalten wird. Weil (auch) sie einen absolut sicheren Rahmen für unerreichbar halten, schließen Relativisten daraus auf die Anerkennung vieler möglicher Bezugsrahmen. Aus diesem Grund deutet Williams (2001, S. 224) den Relativismus als „pluralistischen Fundamentismus“. Es seien viele unterschiedliche Fundamente bzw. Bezugsrahmen möglich, zwischen denen nicht einwandfrei zu entscheiden sei. Relativisten lösen das Unsicherheitsproblem also, indem sie einen auswechselbaren Bezugsrahmen an Stelle der Fundamente projizieren. Deshalb spricht Williams (2001, S. 225) auch von Relativisten als enttäuschten Fundamentisten. Nach seiner Meinung ist gerade der kontextualistische Antifundamentismus das best mögliche Remedium gegen Relativismus (Williams 2001, S. 226ff.).

Kontextualistische Antifundamentisten sind mit Relativisten in dem Sinne einer Meinung, dass jede Argumentation nur dank eines Komplexes *nicht* zur Diskussion gestellt und als ‚wahr‘ *behandelter* – d.h. nicht notwendig auch als wahr *betrachteter* – Ideen überzeugen kann. Kontextualisten stellen diesen Komplex aber nicht fundamentistisch-relativistisch als einen trans-situativ anwendbarer Rahmen vor. Indem der Relativist den (kulturell oder anderswie definierten) Rahmen als nicht transzendierbare Verständigungsgrenze betrachtet, sieht der Kontextualist nur lokale und situative Komplexe

von Annahmen. Jedermann kann in jedem Moment jedes Element eines solchen Komplexes zur Diskussion stellen, wodurch es seine Selbstverständlichkeit verliert, und eventuell zurückgewiesen wird. Elgin's (1997) Aussagen über den Status von Kriterien illustrierten das schon: Kriterien kommen in nicht-hierarchischen Komplexen vor, die im Verlauf der Diskussion ständig revidiert werden.

Mit dieser Vorstellung ist der Primat der Erkenntnisstruktur von transsituativen, relativ fixierten Fundamenten (bzw. Kulturen oder Standards) auf die situative, lokale und historische *Diskussion* verschoben (Blake u.a. 1998, S.12ff.). Nur in einer Diskussion können Argumente überzeugen und können bestimmte Gründe für akzeptabel gehalten oder abgelehnt werden. Die Historizität jeder Diskussionslage und die damit einhergehenden Akzeptabilitätserwartungen können zwar den Anschein eines fixierten Rahmens erwecken, aber das man nicht auf die Idee kommt, bestimmte Annahmen zu bezweifeln, impliziert noch nicht, dass das auch nicht möglich ist. Genau hier liegt der entscheidende Ertrag des Antifundamentismus für die kritische Funktion der Philosophie. Sie nährt das Bewusstsein, immer auf dünnem Eis zu gehen, und sie regt dazu an, die eigene Scholle mal aus der Distanz anzuschauen. Vor diesem Hintergrund ist etwas genauer zu beschreiben, welche Optionen aus antifundamentistischer Perspektive für die kritische Funktion der Philosophie verloren gehen und welche Möglichkeiten gewonnen werden.

Verglichen mit herkömmlichen Kritikauffassungen gehen vor allem präskriptive Möglichkeiten verloren. Aus antifundamentistischer Sicht kann eine kritische Philosophie nicht die Fundamente für eine ‚richtige‘ Gesellschaftskritik liefern. Übrigens wird das nicht von jedem als ein Verlust erfahren. Putnam zum Beispiel ist ebenso wie Rorty der Meinung, dass die Philosophie nur über die Kultur reflektieren kann; sie kann die Kultur nicht mit einer Basis versehen (Putnam 1992a, S. 20). Rorty sagt: „Der Gedanke, dass moralische und politische Kontroversen immer ‚aus ersten Prinzipien‘ hergeleitet werden sollten, ist vertretbar, wenn das bedeutet, dass wir einen gemeinsamen Bezugspunkt suchen sollten in der Hoffnung, Übereinstimmung zu erreichen. Es ist aber irreführend, wenn es als der Anspruch verstanden wird, es gäbe eine natürliche Ordnung von Prämissen, woraus moralische und politische Schlussfolgerungen herzuleiten wären“ (übers. F.H.) (Rorty, 1991, S. 190).⁸

Der kontextualistische Antifundamentismus bringt ebenfalls mit sich, dass philosophische Diskussionskontexte von politischen (und moralischen usw.) zu unterscheiden sind. Timmons (1999) weist darauf hin, dass philosophische Diskussionen sich normalerweise auf (Modelle von) Rechtfertigung und Rationalität konzentrieren, während politische Diskussionen auf Einfluss abzielen. Auch vor diesem Hintergrund kann man nicht davon ausgehen, dass politische Diskussionen als Derivate philosophischer Dar-

8 „The idea that moral and political controversies should always be ‚brought back to first principles‘ is reasonable if it means merely that we should seek common ground in the hope of attaining agreement. But it is misleading if it is taken as the claim that there is a natural order of premises from which moral and political conclusions are to be inferred“ (Rorty 1991, S. 190).

stellungen über soziale Organisationsfragen betrachtet werden könnten. Auch Rorty (1995) ist der Meinung, dass in der Gesellschaft der Primat der Politik gilt und dass politische Entwicklungen von der Bevölkerung statt von philosophischen Gütezeichen abhängig sein sollten.

Der Verlust solcher präskriptiven Ansprüche der Philosophie wird also nicht überall bedauert. Die traditionelle Betonung der präskriptiven Funktionen der Philosophie wird von manchen Autoren eher mit gesellschaftlichen Entwicklungen und damit einhergehenden Erwartungen der Philosophie gegenüber assoziiert. Bauman (1991, 1993) weist auf den seines Erachtens typisch technologisch orientierten Kontrollbedarf der Modernität hin, der nach seiner Meinung auch in dem Ruf nach festen Kriterien, und in einer legalistischen Auffassung von Ethik zum Ausdruck kommt. Sloterdijk (1999) erklärt die kritische Theorie der deutschen Nachkriegsperiode aus dem Wunsch, Ideen wie die der Nazis auch einwandfrei widerlegen und damit auch von der gesellschaftlichen Bühne verweisen zu können. Wie begreiflich ein solcher Wunsch auch sein mag, Sloterdijk (2000) hält eine solche „humanistische“ Auffassung von Kultur als eine noch relativ elitistische „Lesekultur“, die in – als solche dann auch übertragbaren – Prinzipien gegründet wäre, für nicht mehr anwendbar auf die heutigen westlichen Gesellschaften.

Ob der Verlust der Möglichkeit, die „richtigen“ Kriterien für (Gesellschafts)Kritik formulieren zu können, auch in normativem Sinne als ein „Verlust“ betrachtet werden soll, kann man also bezweifeln. Auf jeden Fall wird die kritische Funktion einer antifundamentistischen Philosophie eher in den analytischen Aufgaben der Philosophie zu suchen sein. Der Ertrag einer solchen Kritik wird, der diskursorientierten Rechtfertigungsauffassung des Antifundamentismus gemäß, vor allem den unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen zugute kommen. Allgemein gesprochen wird sie zur Reflexion tradierter Lösungsvorstellungen beitragen, indem implizite Kriterien und Überzeugungen, die für die Überzeugungskraft dieser Vorstellungen entscheidend sind, explizit und diskussionsfähig gemacht werden. Abschließende Lösungen sind also nicht zu erwarten. Im Gegenteil, antifundamentistische Kritik wird die gesellschaftlichen Debatten immer wieder neu beleben und verhindern, dass sie vorzeitig abgeschlossen werden (vgl. Rorty 1980, S. 377). Welche spezifischen Äußerungsformen einer antifundamentistischen Kritik in der Erziehungsphilosophie vorstellbar sind, will ich im nächsten Abschnitt illustrieren.

6. Kritische Philosophie der Erziehung

Wie gesagt, ist auch die antifundamentistische Kritikform natürlich nicht ohne Präliminarurteile auszuüben in dem Sinne, dass auch die antifundamentistische Kritik „kontextualistisch“ verstanden werden soll. In der Erziehungsphilosophie wird sie sich also vor dem Hintergrund gängiger Argumentationsfiguren abspielen. So bezieht die vorliegende Argumentation sich auf eine in der Erziehungsphilosophie geläufige Tendenz, normativ verpflichtende Resultate zu bezwecken. Die vorgeführten Argumente wurden auch so gewählt, dass sie in dem vorgefundenen Diskurskontext wenigstens potenziell

überzeugen können. Das drückt sich zum Beispiel darin aus, dass das darin implizierte operative Kritikmodell – mit seinem Relativismusverdikt, Konsens- und Diskutabilitätserwartungen – ernst und zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen wird. Auf der konkreten Ebene der kritischen Erziehungsphilosophie funktioniert es ähnlich. Die kontextualistische Interpretation nachfolgender Beispiele erziehungsphilosophischer Kritikausübung zeigt immer wieder die beiden folgenden Dimensionen auf. Einerseits schließen die vorgeführten Kritiker sich vorgefundenen Themen und Betrachtungsweisen an. Andererseits reagieren sie darauf nicht präskriptiv, sondern so, dass neue Diskursthemen und -Richtungen eröffnet werden, die dort auch eine praktische Produktivität gewinnen sollen.

Ein erstes erziehungsphilosophisches Beispiel bezieht sich auf den kontextualistischen Gedanken, dass jede Argumentation nur dank eines Komplexes *nicht* zur Diskussion gestellter Ideen überzeugen kann. Biesta (1998) bringt diesen Ausgangspunkt mit Machterscheinungen in Zusammenhang. Eine Nebenwirkung solcher nicht-diskutierten Annahmen, die jede Verständigung kennzeichnen, ist ja auch, dass von vornherein bestimmte Sichtweisen als nicht plausibel ausgeschlossen sind. Im Hinblick auf Gesellschaft und Erziehung vertritt dasjenige, was als Erkenntnis anerkannt wird, potenziell also auch Macht. Den kontextualistischen Auffassungen entsprechend hält Biesta es nicht für möglich, die derartige Verkettung von Macht und Erkenntnis zunichte zu machen in dem Sinne, dass es Erkenntnis ohne Machtkomponente geben würde. Was wir, so Biesta, aber tun können, ist Kritik üben im Sinne einer Gegenbewegung (*counterpractice*), indem wir aufzeigen, dass die geläufigen Vorstellungen nicht mehr als *Möglichkeiten* sind, wobei auch alternative Konstellationen aufgedeckt werden können (Biesta 1998, S. 507).

Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf Qualitätsfragen und demonstriert die potenzielle Destruktivität von herkömmlichen Kritikauffassungen, die von der Priorität fester, „objektiver“ und also statischer Kriterien ausgehen und damit in „legalistischen“ Ansätzen ausmünden. Dahlberg u.a. (Dahlberg/Moss/Pence 1999) weisen darauf hin, dass diese Betonung allgemeingültiger Kriterien in den öffentlichen Debatten über die Qualität von Kindertagesstätten aus Mangel an Konsensus zu sehr allgemeinen Formulierungen führt, die dann dazu tendieren, die Praxis völlig zu beherrschen. In einer solchen Situation wird die Qualitätsfrage tendenziell der Verantwortung der direkt Betroffenen (Eltern, Gegend) entzogen. Nachdem sie diese Lage analysiert und illustriert haben, schlagen die Autoren eine alternative Qualitätsperspektive vor, welche die – dynamische – *Konstitution* von Qualität und die situative Beurteilung von Normen in dem jeweiligen Kontext in den Mittelpunkt rückt. Sie erhoffen von dieser alternativen Perspektive die Entwicklung eines Forums, worin die direkt Beteiligten ihre Verantwortung übernehmen und verwirklichen können.

Hart (1997) argumentiert ähnlich. Auch er weist auf die Gefahr technischer Qualitätsauffassungen hin. Bezogen auf die Qualitätsdebatten in Forschung, Lehre und Unterricht macht er darauf aufmerksam, dass feste Qualitätskriterien, sowie feste Qualitätsüberwachungsprozeduren, eine technische Qualitätsauffassung voraussetzen, die nur bei eindeutigen und nicht diskutablen Zwecken zu verwirklichen ist. Er hält es für

eine Illusion, dass in Erziehung und Unterricht solche Zweckformulierungen bzw. Kriterien wissenschaftlich oder philosophisch festgestellt werden könnten. Zudem hält er es für eine gefährliche Illusion, indem sie das Bewusstsein, die eigene Urteilsbereitschaft und -fähigkeit lebendig halten zu müssen, erlahmen lässt (1997, S. 304). In Bereichen wie der Erziehung gibt es, so Hart, letztendlich kein Substitut für das persönliche Urteilen. Vor diesem Hintergrund wäre ein Beitrag der Erziehungsphilosophie zur Steigerung der Reflexivität und Selbstkritik bei erzieherisch Verantwortlichen gegenüber der Entwicklung allgemein-anwendbarer Standards sogar zu bevorzugen.

Auch nach Masschelein (2000) reichen „feste“ Kriterien nicht aus. Nach seiner Meinung werden fixierte Regeln versagen, vor allem in entscheidenden Situationen, und so Unrecht verursachen. Vor diesem Hintergrund betont auch er die Freigabe laufender Diskurse für die Einarbeitung neuer Aussichten als wichtigen Ertrag einer kritischen Erziehungsphilosophie. Eine solche Betrachtungsweise von Kritik, so Masschelein, zeige gerade für die *Erziehungsphilosophie* und -praxis eine besondere Relevanz auf. Wenn die Erziehung nicht auf totale Assimilierung neuer Generationen hinauslaufen will, dann wird sie ja die herkömmlichen Sichtweisen und die dazugehörigen Annahmen mit Blick auf die Zukunft und im Hinblick auf mögliche Alternativen reflektieren müssen. „Die Vermeidung von Unrecht fordert von uns, dass wir unserer Verantwortung, nicht nur auf der Basis unserer Vorurteile zu urteilen, sondern diese Präliminarurteile auch im Lichte situativer Erfordernisse zu beurteilen, ins Auge sehen“ (übers. F.H.) (Masschelein 2000, S. 611f.), so Masschelein.⁹ Die Erziehungsphilosophie kann die potenziell kritische Funktion der Erziehung in der Gesellschaft (vgl. auch Heyting 1992) also unterstützen, indem sie zum Bewusstsein der Beschränkungen der je eigenen Perspektive beiträgt.

Ein erziehungsphilosophisches Beispiel, in dem der Dynamik und der situativen Verankerung jeder Definition und jeder Urteilsbildung Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist bei Bruner (1996) zu finden. Dieses Beispiel zeigt überdies auf, dass auch die anti-fundamentistische Kritikform natürlich nicht ohne Präliminarurteile auszuüben ist. So verrät Bruner's Kritik am traditionellen Identitätsbegriff eine bestimmte, vorausgesetzte normativ-ethische Orientierung (wie die andere Beispiele übrigens auch). Er lehnt die überlieferte Auffassung ab, dass wir unsere Normen und Werte erst mal auf die neuen Generationen übertragen sollten, bevor wir es sie anvertrauen können, darüber selbst nachzudenken. Stattdessen betont er die Relevanz der Anregung narrativer Fertigkeiten, d.h. der Fähigkeit sich selbst diskursiv, in einem sozialen Kontext wie z.B. der Schule interagierend, zu präsentieren und zu beschreiben. Gerade in der heutigen vielförmigen, heterogenen Gesellschaft, hält er das für wichtiger als den Versuch, eine vermeintlich zwingend verpflichtende aber verloren gegangene gemeinsame Wertbasis wiederherzustellen (vgl. Heyting 1996, 1999).

9 „The avoidance of injustice requires us to recognise our responsibility not only to judge on the basis of our prejudgements, but also to judge these prejudgements in the light of what the situation demands of us“ (Masschelein 2000, S. 611f.).

Auch in den heutigen Diskussionen über Jugendpartizipation kommt diese Strategie zum Ausdruck, sich wo möglich nicht endgültig festzulegen. Partizipation wird oft als „Einfluss“ Jugendlicher auf Entscheidungen, die sich auf die eigene Situation und soziale Umwelt beziehen, aufgefasst. Das tut zum Beispiel Hart (1992), der im Auftrag der UNICEF zu diesem Thema schrieb. Er warnt dabei vor allem vor der Gefahr, dass wir diesen Einfluss nur scheinbar erlauben – so etwas wie „Quotenkinder“ schaffen. Obwohl es natürlich wichtig ist, darauf zu achten, soll Partizipation m.E. nicht auf Einfluss beschränkt bleiben. Das würde leicht auf formelle Verfahren und festgelegte Prozeduren hinauslaufen. Es geht eher darum Kinder von Anfang an als sowieso beteiligte Partei anzusehen, die ihre individuellen und sozialen Umwelten mitgestalten. De Winter (1995) scheint darauf anzuspielen, wo er darauf aufmerksam macht, dass wir dazu neigen, sog. Problemkinder noch mehr als ‚normale‘ Kinder in eine ohnmächtige Lage zu bringen aufgrund der Annahme, dass das Problem zu lösen sei dadurch, dass man ihnen ihre Verantwortung abnimmt und sie erst mal „Mores lehrt“. Der antifundamentistische Kontextualismus macht aber darauf aufmerksam, dass Mores nicht als individuell oder sozial angeeignete und transsituativ anwendbare feste Prinzipien zu betrachten sind, sondern in der Situation hervorgerufen werden. Das wirft die Frage auf, welche Mores die machtlose Situation, in der die Problemkinder sich befinden, hervorgerufen würde.

Damit sind nicht mehr als einige Beispiele einer antifundamentistischen Kritikauffassung formuliert. Sie illustrieren abermals, dass der Relativismusverdacht nicht zu trifft. Wenn Rechtfertigung schon als relativ betrachtet werden soll, dann mit Beziehung auf die Dynamik des aktuellen situativen Kontextes. Die Beispiele illustrieren ebenfalls, dass von einer solchen Kritik keine definitiven Lösungen zu erwarten sind; sie ist aber auch nicht machtlos. Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Aufdeckung implizit wirksamer Kriterien und Überzeugungen, welche für die Überzeugungskraft von expliziten Vorstellungen entscheidend sind. Das kann dazu beitragen, dass die Diskussion immer wieder einen neuen Impuls bekommt, während wir sie weder je beenden können noch je beenden wollen.

Literatur

- Armstrong, A.H. (1981): Greek Philosophy and Christianity. In: Finley, M.I. (Hrsg.): *The Legacy of Greece: A New Appraisal*. Oxford: Oxford University Press, S. 347-375.
- Bauman, Z. (1991): *Modernity and the Holocaust*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (1993): *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Biesta, G.J.J. (1998): Say You Want a Revolution ... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy. In: *Educational Theory*, 48, S. 499-510.
- Blake, N./Smeyers, P./Smith, R./Standish, S. (1998): *Thinking Again. Education After Postmodernism*. London: Bergin/Garvey.
- Bonjour, L. (1986): The Coherence Theory of Empirical Knowledge. In: Moser, P.K. (Hrsg.): *Empirical Knowledge. Readings in Contemporary Epistemology*. Savage: Rowman/Littlefield, S. 116-154.
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A. (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.

- Dancy, J. (1985): *Introduction to Contemporary Epistemology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elgin, C.Z. (1997): *Between the Absolute and the Arbitrary*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Fish, S. (1989): Anti-Foundationalism, Theory Hope, and the Teaching of Composition. In: Fish, S.: *Doing what comes naturally. Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*. Oxford: Clarendon Press, S. 342-355.
- Griffin, M. (1989): Philosophy, Politics, and Politicians at Rome. In: Griffin, M./Barnes, J. (Hrsg.): *Philosophia Togata I. Essays on Philosophy and Roman Society*. Oxford: Clarendon Press, S. 1-37.
- Habermas, J. (1999): *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hart, R. (1992): *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, W.A. (1997): The Qualitymongers. In: *Journal of Philosophy of Education* 31, S. 295-308.
- Hentig, H.v. (1999): Vernunft, Verständigung, Verantwortung. In: *Neue Sammlung* 39, S. 19-37.
- Heyting, G.F. (1992): Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 125-154.
- Heyting, G.F. (1996): Tendencies toward Pluralization in Society and de Pedagogical Control of Risk. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Education for the New Europe*. Oxford/New York: Berghahn Books, S. 149-165.
- Heyting, G. F. (1999): Erziehung zum Zusammenleben. Abschied von Moral und Tugend als gesellschaftliche Integrationsmedien. In: *Neue Sammlung* 39, S. 3-17.
- Heyting, G.F./Mulder, E. (1999): Educating the sceptic: Sextus Empiricus and Education. In: *Paedagogica Historica* 35, S. 359-378.
- Laursen, J. C. (1992): *The Politics of Scepticism in the Ancients, Montaigne, Hume and Kant*. Leiden: Brill.
- Lehrer, K. (1990): *Theory of Knowledge*. London: Routledge.
- Lyotard, J.F. (1985): Histoire universelle et différences culturelles. In: *Critique: Revue générale des publications françaises et étrangères* 41 (Mai), S. 559-568.
- Masschelein, J. (2000): Can Education Still be Critical? In: *Journal of Philosophy of Education* 34, S. 603-616.
- Nussbaum, M. (1994): *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, H. (1983): *Realism and Reason. Philosophical Papers vol. 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1992a): *Realism with a Human Face* (edited and introduced by James Conant). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Putnam, H. (1992b): *Renewing Philosophy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rorty, R. (1989): *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991): *Objectivity, Relativism, and Truth. Philosophical Papers vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1995): *Philosophy & the Future*. In: Saatkamp, H. J. (Hrsg.): *Rorty & Pragmatism. The Philosopher Responds to His Critics*. Nashville/London: Vanderbilt University Press, S. 197-205.
- Rorty, R. (1998a): The Contingency of Language. In: Bernard-Donals, M./Gleizer, R. R. (Hrsg.): *Rhetoric in an Antifoundational World. Language, Culture, and pedagogy*. New Haven: Yale University Press, S. 65-85.
- Rorty, R. (1998b): Hilary Putnam and the relativistic menace. In: Rorty, R. (Hrsg.), *Truth and Progress. Philosophical Papers (Vol. 3)*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 43-62.

- Searle, J. R. (1995): *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press.
- Sloterdijk, P. (1999): Die kritische Theorie ist tot. Peter Sloterdijk schreibt an Assheuer und Habermas. In: *Die Zeit, Bildung und Wissen* (37. Nummer 1999).
- Sloterdijk, P. (2000): *Die Verachtung der Massen. Versuch über Kulturkämpfe in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Timmons, M. (1999): *Morality without Foundations. A Defense of Ethical Contextualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. (2001): *Problems of knowledge. A critical introduction to epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Winter, M. d. (1995): *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Frieda Heyting, Fachb. Erziehungswissenschaft, Universiteit van Amsterdam, Postfach 94208, 1090 GE Amsterdam, E-mail: heyting@educ.uva.nl.

Dietrich Benner

Kritik und Negativität

Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Das Thema „Pädagogik und Kritik“ ist sehr unterschiedlich auslegbar. Es kann nach der Bedeutung gefragt werden, die dem Phänomen und Sachverhalt des Kritischen in der praktischen Erziehung und im Unterricht zukommt. Es können verschiedene auch außerhalb der Pädagogik diskutierte Formen von Kritik darauf hin untersucht werden, welchen Beitrag sie zur Klärung pädagogischen Handelns leisten. Und es kann nicht zuletzt gefragt werden, was unter einer kritischen Erziehungswissenschaft zu verstehen ist und wie sich deren verschiedene Ansätze zueinander verhalten.¹

Im Folgenden wird das Verhältnis von Kritik und Negativität untersucht und eine Unterscheidung zwischen Pluralismus und Pluralisierung von Kritik entwickelt, die für den praktischen, theoretischen und forschenden Umgang mit unterschiedlichen Formen und Sachverhalten von Kritik bedeutsam ist. Die Analyse des Verhältnisses von Kritik und Negativität sucht zu zeigen, wie die Struktur menschlichen Lernens mit der Struktur pädagogischen Handelns zusammenhängt und wie dessen handlungstheoretische Anleitung zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analyse und Forschung erhoben werden kann.

Der erste Abschnitt weist darauf hin, dass Unterscheidungen, die im Denken, Urteilen und Handeln gemacht werden, nicht in der Abgrenzung positiver Merkmale aufgehen, sondern zugleich durch Verhältnisse von Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können vermittelt sind. Bei dem jeweils mitwirkenden Nicht-Wissen und Nicht-Können handelt es sich um ein solches, das zwar in ein positives Wissen und Können überführbar, nicht jedoch in dieses aufhebbar, sondern für Lernen schlechterdings konstitutiv ist. Die Übergangsmöglichkeiten von Nicht-Wissen und Nicht-Können in Wissen und Können und das für sie jeweils vorausgesetzte Wissen und Können verweisen auf eine Negativität im Bildungsprozess, die mit der menschlichen Bildsamkeit zusammenhängt (vgl. Benner/Brüggen 2003a) und dem Lernen des Menschen uneinholbar zugrunde liegt. (vgl. Schütz 1982)

- 1 In meinen bisherigen Versuchen zu diesen Themen habe ich zwischen den Formen und Begriffen einer teleologischen, rationalistischen, hermeneutischen, ideologiekritischen, praxeologischen und transzendentalen Kritik unterschieden und Anschlussprobleme an bildungstheoretische, didaktische und wissenschaftstheoretische Fragen erörtert. Wie das für Lernen und Lehren gleichermaßen konstitutive Unterscheiden (griechisch: *krinein*) mit den verschiedenen Abgrenzungskriterien (griechisch: *kriterioi*) von Kritik und Nicht-Kritik (vgl. Benner 1999a und b) und wie diese wiederum mit den unterschiedlichen Paradigmen einer kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Benner 2000 und 2001, S. 254-274) zusammenhängen, blieb dabei auf eigentümliche Weise unbestimmt.

Der zweite Abschnitt leitet von der für Lernprozesse konstitutiven zu der pädagogischen Prozessen zugrunde liegenden Form von Negativität über.² Er führt aus, dass pädagogisches Wirken über eine doppelte Negativität vermittelt ist, in der zu der allgemeinen Negativität des Lernens eine besondere, für pädagogische Prozesse unentbehrliche Negativität des Einwirkens auf Lernprozesse hinzutritt.

Der dritte Abschnitt legt die Verhältnisse von Lernen und Negativität sowie pädagogischem Einwirken und Negativität auf die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen aus. Er entwickelt ein Plädoyer für eine Erziehungswissenschaft, die sich jenseits fundamentalistischer Kritizismen bewegt und den beobachtbaren Pluralismus kritischer Positionen mit Problemen einer Pluralisierung von Kritik konfrontiert.

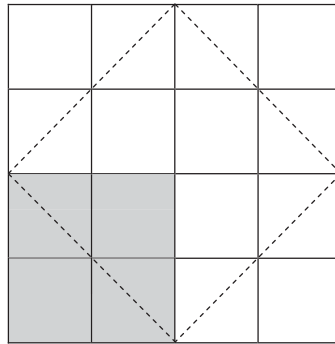
Der Beitrag schließt mit Überlegungen zum Verhältnis von Kritischem und Nicht-Kritischem. Diese schlagen vor, den weit verbreiteten Dual in die Trias von Vorkritischem, Kritischem und Nachkritischem zu überführen.

1. Die Negativität des Unterscheidens als Grundstruktur menschlichen Lernens

In Untersuchungen zur Grundstruktur menschlichen Lernens finden sich seit langem Ausführungen zum Verhältnis von Kritik und Negativität. Drei frühe Hinweise lassen sich Platons Dialog „Menon“ entnehmen, der Fragen der Tugendlehrbarkeit im Kontext allgemeiner Lehr-Lern-Probleme erörtert. In ihm entlockt Sokrates einem in der Sache selbst noch unkundigen Knaben verschiedene Antworten auf die Frage nach den Maßverhältnissen von Seiten und Flächen in Quadraten und rechtwinkligen Dreiecken. Auch wenn es Platon nicht gelingt, die Themen der Tugendlehrbarkeit und des Erlernens geometrischer Sachverhalte in einen stringenten Zusammenhang zu bringen, enthalten die von Sokrates mit Menon erörterten Probleme doch einige allgemeine Aussagen zum Verhältnis von Lernen und Kritik. Sie finden sich in der

- leicht zu übersehenden These, in dem anfänglichen Nichtwissen des Knaben seien „richtige Vorstellungen“ von dem enthalten, was der Knabe nicht weiß (85 c),
 - in der bekannten Aussage, der Knabe lerne, „ohne dass ihn [...] jemand lehrt“ (85 d),
 - sowie in einer Bemerkung am Ende des Dialogs, die dessen pragmatischen Ertrag zusammenfasst und an dem Beispiel erläutert, dass auch jemand, der den Weg nach Larissa noch nie gegangen ist, andere dorthin führen kann, wenn er nur „richtige Vorstellungen“ besitzt (97 a-b).
- 2 Mit der Rückbindung des Lernens an die Erfahrung von Negativität soll nicht bestritten werden, dass es Lerntheorien gibt, die von diesem Zusammenhang abstrahieren, wohl aber angedeutet werden, dass solche Theorien sich kaum dazu eignen, Lehr-Lern-Prozesse zu analysieren. Selbst der berühmte Pawlowsche Hund kommt ohne die Erfahrung der Negativität nicht zu recht. Bei ihm kann die Korrektur der Koppelung einer bestimmten körperlichen Reaktion an einen äußeren Impuls weitaus eher als Lernen gedeutet werden als die Koppelung selbst.

Die zitierten Thesen markieren grundlegende Einsichten in die Struktur menschlichen Lernens und Lehrens. Der ersten zufolge ist Lernen nicht als ein direkter Aneignungsprozess von Wissen und Können, sondern als ein Vorgang zu denken, in dem Erfahrungen des eigenen Wissens *und* Nicht-Wissens, Könnens *und* Nicht-Könnens eine zentrale Rolle spielen. Nicht dadurch lernt der Knabe geometrische Zusammenhänge erkennen, dass er auf die Fragen des Sokrates spontan die richtigen Antworten gibt, sondern dadurch, dass er, unterstützt durch den fragenden Sokrates, in Lernprozesse eintritt, in denen ihm sein partielles Wissen und Nicht-Wissen bewusst werden. Über Enttäuschungen und Irritationen, über negative Erfahrungen also, gelangt er zu der Antwort auf die an ihn gerichtete Frage, welches wohl die Seitenlänge eines Quadrates sei, das doppelt so groß wie das 2x2- oder 4-füßige ist. Nachdem er zunächst das 4x4- oder 16-füßige Quadrat als das gesuchte ausgegeben hat, bemerkt er, dass er in dieser Antwort nicht die Fläche, sondern die Seitenlänge verdoppelt hat. Dieser Irrtum erweist sich als konstitutiv für die spätere Lösung des Problems, die ohne ihn gar nicht hätte gefunden werden können. Auf einen entsprechenden Hinweis des Sokrates, der auf die für den Knaben zunächst gar nicht erkennbare Diagonale im 4-füßigen Quadrat hinweist, findet er schließlich in dem über dieser zu errichtenden Quadrat die gesuchte Antwort. Durch einen Vergleich der durch die Diagonale geteilten Flächen des 2x2-füßigen Quadrats mit jenen des über der Diagonale errichteten Quadrats schließt er, dass es sich bei diesem Quadrat um das gesuchte 8-füßige handelt.



Der von Sokrates mit dem Knaben inszenierte Lehr-Lern-Prozess lässt erkennen, wie sich der Lernende, angestoßen durch die ihm gestellten Fragen und die negative Erfahrungen aus seinen Antwortversuchen, der Wahrheit annähert und zutreffende, in seinem Nicht-Wissen vorhandene Vorstellungen aufspürt sowie falsche von sachlich richtigen Antworten zu unterscheiden beginnt.

Wenden wir nun den Blick vom lernenden Knaben auf den fragenden Sokrates, so zeigt sich, dass Platons Begriff des Lernens zwar den Lernweg des Knaben, nicht aber die Lehrkunst des Sokrates erklärt. Diese lässt sich mit Klaus Prange (2000, S. 215ff.) als die eines „Zeigens“ interpretieren, welches für den Lernenden zunächst nicht-sichtbare Sachverhalte sichtbar macht. Platons Dialog beschreibt den Lernweg des Lernenden als einen über die Negativität der Erfahrung vermittelten Erkenntnisprozess. Wie aber Sokrates zu seiner Lehrkunst fand, die ihn andere so zu fragen und auf Sachverhalte so zu

zeigen erlaubt, dass diese in für sie neue Lernprozesse eintreten können, wird dabei nicht geklärt. Es ist aber zu vermuten, dass auch die zur Lehrkunst hinführenden Prozesse über negative Erfahrungen vermittelt sind, über Erfahrungen freilich, die mit den Erfahrungen derer, die Sokrates durch Fragen zum Lernen anhält, nicht identisch sind.³ Worin aber könnte die Positivität und Negativität von Erfahrungen liegen, die es auf dem Weg zur pädagogischen Kunst zu durchlaufen gilt?

Platons bekannte Antwort, Lernen sei Wiedererinnerung eines früher schon einmal Gewussten, besitzt im zeitgenössischen Kontext Plausibilität nur im Blick auf den lernenden Knaben, erklärt aber nicht die Lehrkunst des fragenden Sokrates. Was diese betrifft, führt auch die aristotelische Epistemologie nicht weiter. Sie vertraut darauf, dass dem im Fragen Gemeinten stets eine natürliche, den Lernprozess leitende Ordnung zugrunde liegt. Auf sie sucht sie zurückzuführen, dass nur diejenigen richtig fragen, zeigen und lehren können, die die gesuchten Antworten aus den Zweckursachen der jeweils fraglichen Sache zu entwickeln verstehen. Wer aber fand als Erster den Weg nach Larissa und, falls er von dort gekommen sein sollte, wie fand er den Weg zu uns, so dass er nun andere darin unterstützen kann, diesen Weg, den diese noch nie beschritten haben, in umgekehrter Richtung zu gehen? Wie hängt die Negativität pädagogisch unterstützter Lernprozesse mit der Negativität pädagogischer Erfahrungen zusammen, und wie verhält sich diese zu jener, wenn pädagogische Praxis gelingt?

2. Die Negativität der Erfahrung und die Grundstruktur pädagogischen Einwirkens

Wenn pädagogisches Können an Lernprozesse zurückgebunden ist, die auf Seiten der Lernenden *und* der Lehrenden in einen Umgang mit negativen Erfahrungen eingebunden sind, dann ist pädagogische Erfahrung über eine zweifache oder doppelte Negativität vermittelt. Sie schließt nicht nur Enttäuschungen und Irritationen auf Seiten der Lernenden, sondern auch auf Seiten der Lehrenden als Lernende ein. Zu ihrer Erfassung reichen die bei Platon und Aristoteles zu findenden mythischen, ideentheoretischen und teleologischen Ordnungsvorstellungen nicht aus. Sie erklären nur Momente an Lernprozessen, die durch Fragen eines im Lehren schon Kundigen unterstützt werden, nicht aber diejenigen Lernprozesse, in denen die Kunst solchen Fragens allererst erworben wird.⁴

3 Das beweisen die oft scheiternden Versuche, im schulischen Unterricht die Lehrkunst großer Vorbilder wie Sokrates oder auch Wagenschein nachzuahmen. Deren Lehrbeispielen lässt sich offenbar nur entnehmen, wie Lernende unter dem Einfluss einer bestimmten Lehrkunst fiktiv oder tatsächlich gelernt haben, nicht aber, wie diese Lehrkunst von denen, die sie besaßen, erworben wurde und wie sie von anderen, die sie nicht besitzen, erlernt werden kann. Hieran ändern auch Sammlungen von Lehrbeispielen nichts, die anstelle der Lehrbeispiele nur Lernbeispiele präsentieren und nicht das Erlernen der Lehrkunst selbst zeigen (vgl. hierzu Berg/Schulze 1995).

4 Zu Aristoteles siehe Brüggem (1989); zur Bedeutung und Kunst des Fragens siehe Petzelt (1963), S. 29-36; Derbolav (1970), S. 56ff.; vgl. auch Benner (2001a), S. 148ff.

Drei weitergehende Hinweise, wie Lernen und Lehren zusammenhängen könnten, finden sich in Hans-Georg Gadamers Untersuchungen zum Verhältnis von „Wahrheit und Methode“. Der erste besagt, die Bedeutung, die Erfahrung für das menschliche Lehren und Lernen besitzt, gehe in dem, was sie zur Begriffsbildung leiste, nicht auf, sondern gründe in einer „Negativität“, die einen „eigentümlich produktiven Sinn“ entfalte.⁵ Dieser liege nicht in der unmittelbaren Berichtigung des jeweiligen Vorwissens durch enttäuschte Antizipationen, sondern basiere auf einem „weitgreifenden Wissen“, das im Durchgang durch die Negativität der Erfahrung allererst „erworben“ werde (Gadamer 1975, S. 336). Der zweite Hinweis ist Gadamers Ausführungen zur Negativität der Erfahrung zu entnehmen. Er besagt, im menschlichen Lernen verändere sich unter der „Erfahrung der Nichtigkeit“, dass etwas „nicht so“ ist, „wie wir annahmen“, immer „beides“: „unser Wissen und sein Gegenstand“ (ebd., S. 337). Der dritte Hinweis lautet, Lernprozesse seien so strukturiert, dass in ihnen die alte Erfahrung und die über Negativität vermittelte neue immer schon in der Form einer „bestimmten Negation“ miteinander versöhnt sind. In dieser habe sich das Verhältnis von Wissen und Gewusstem, Können und Gekonntem so verändert, dass das alte Wissen und Können in dem neuen aufgehoben und das neue Wissen und Können, sobald es sich eingestellt hat, zugleich für weitere Erfahrungen offen ist (vgl. ebd., S. 345; siehe auch Buck 1975, S. 175f.: 1981, S. 94).

Von Aristoteles sagt Gadamer in diesem Zusammenhang, dieser habe die Begriffe des Lernens, des Wissens und des Lehren-Könnens in einer umfassenden ontologischen Ordnungsstruktur zu fundieren versucht. Indem er Lernen als Aufstieg von der Erfahrung zu einer der zu wissenden Sache selbst immer schon zugrunde liegenden Ordnung interpretiere, argumentiere er freilich aus der Sicht dessen, der um diese Ordnung bereits weiß, nicht aber vom Standpunkt dessen, der eine Ordnung, die er noch nicht kennt, sucht. In der aristotelischen Sichtweise bleibe darum die Struktur der Erfahrung, die zu dem Wissen um die Ordnung hinführe, „in auffallender Weise unklar“ (Gadamer 1975, S. 333). Was aber den Übergang von der „Erfahrung der Nichtigkeit“ in die bestimmte Negation des richtigen Wissens betrifft, lässt sich dies in einem abgewandelten Sinne auch von Gadamer selbst sagen. Sobald sich eine neue, über Negativität vermittelte Erfahrung eingestellt hat, tritt sie nach Gadamer immer schon mit dem Anspruch auf, bestimmte Negation einer älteren Erfahrung zu sein und in deren Wirkungsgeschichte zu stehen.⁶ Wie aber verhält es sich im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und der bestimmten Negation, in dem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht abgeschlossen, die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als das Falsche erkannt, die Lösung aber noch nicht gefunden ist?

5 Zum Verhältnis von Kritik und Produktivität siehe den Beitrag von J. Ruhloff (2003) in diesem Band.

6 Vgl. hierzu auch Hegels Unterscheidung zwischen unbestimmter und bestimmter Negation, von denen erstere nur etwas „Leeres“ meine, derweil letztere wisse, was jeweils negiert werde; siehe G.W.F. Hegel: *Wissenschaft der Logik. Erster Teil* (1812/1958), S. 197; siehe auch Ders.: *Phänomenologie des Geistes* (1807/1951), S. 73.

Situationen dieser Art gibt es beim theoretischen Lernen ebenso wie beim praktischen Lernen, in außerpädagogischen Situationen ebenso wie in pädagogischen. So entwickelt Rousseau im „Émile“ eine Konzeption der Bildung der Sinne, welche die Möglichkeit des Irrtums zwar – wie Aristoteles – erst dem Verstand zuerkennt, die Tätigkeit der Sinne jedoch – anders als dieser – nicht mehr rein rezeptiv interpretiert. Nach Rousseau wirken die Sinne, statt nur rezeptiv Weltinhalte zu übermitteln, aktiv an der Wahrnehmung mit. Sie bedürfen daher einer besonderen Erziehung. Diese ist über eine Negativität der Erfahrung vermittelt, in der Fehlwahrnehmungen eines Sinnes durch diesen selbst sowie durch Wahrnehmungen anderer Sinne korrigiert werden.⁷ Im „Émile“ führt Rousseau, der Sache nach Annahmen des heutigen radikalen Konstruktivismus problematisierend, aus: „Nur durch die Bewegung lernen wir, dass es Dinge gibt, die nicht wir sind; und nur durch unsere eigene Bewegung erlangen wir den Begriff der Ausdehnung. Weil das Kind diesen Begriff nicht hat, streckt es ohne Unterschied die Hand aus, um den Gegenstand zu ergreifen, der es berührt oder der hundert Schritte von ihm entfernt ist. [...] Es ist so, weil das Kind eben die Gegenstände, die es anfänglich in seinem Gehirn, darauf vor seinen Augen sah, jetzt am Ende der Arme sieht und sich keine andere Entfernung vorstellen kann als die, die es erreichen kann.“ (Rousseau 1762, S. 49; vgl. auch ebd., S. 48ff. und S. 52)

Im Sehen- und Greifenlernen erfährt das Kind die Enttäuschung, ferne Gegenstände, die zuweilen in seinen Blick treten, nicht greifen zu können. Solche Enttäuschungen sind für sein Lernen konstitutiv. Hat es Greifen und Sehen gelernt, sind sie in seinem Können nicht nur aufgehoben, sondern in gewisser Weise zugleich vergessen. Bewahrt ist jedoch die Fähigkeit, erneut durch Irritationen lernen und neue Erfahrungen machen zu können.

Was für den Bereich des sinnlich-theoretischen Lernens gilt, gilt auch für die praktisch-moralische Erziehung. Auch in ihr sind Kritik und Negativität in einer neuen, von älteren Theorien noch nicht erkannten Weise im Spiel. So will Rousseau im „Émile“ seinen imaginären Zögling weder für die Gesellschaft des Ancien Régime noch zum Bürger eines neuen Staates mit guten Gesetzen erziehen, sondern ihn so in das widerstreitende Verhältnis von menschlicher und bürgerlicher Existenz einführen, dass er lernt, seine Stellung in der Gesellschaft zu suchen und seine Lebensform selbst zu wählen. „Negative Erziehung“ wird von Rousseau so konzipiert, dass sie den Heranwachsenden nicht für sich selbst und auch nicht für einen bestimmten Stand erzieht, sondern zur Solidarität mit jenen anhält, denen es schlechter geht als ihm selbst. Zur Bedeutung der Negativität im Lernprozess führt Rousseau aus, sie setze ein Selbstdenken und Selbsturteilen frei, durch das die Erziehung einen Beitrag leisten könne zur Überwindung der „Widersprüche des gesellschaftlichen Systems“ (Rousseau 1762/1997, S. 75; siehe auch S. 87ff., S. 234ff., S. 274ff.).

7 Während nach Rousseau sowohl die Übung der Einzelsinne als auch deren Koordination über die Erfahrung der Negativität – z.B. beim Erlernen des Greifens – vermittelt ist, spricht Aristoteles von einer Irrtumsfreiheit der Sinne: „Die Wahrnehmung der eigentümlichen Gegenstände ist immer wahr, und sie kommt auch allen Tieren zu, das Nachdenken kann auch falsch sein und kommt nur dem Wesen zu, das auch Verstand hat.“ (Aristoteles: Über die Seele 427 b)

Ein halbes Jahrhundert später hat dann Schleiermacher die Erziehung an einer „Idee des Guten“ orientiert, die keiner hierarchischen Teleologie mehr folgt, sondern zwischen den großen Lebensgemeinschaften von Staat, Kirche, geselligem Leben und Wissenschaft unterscheidet, die ihrerseits – wie die Idee selbst – als in Entwicklung begriffen gedacht werden (vgl. Schleiermacher 1826/1959, S. 36ff., S. 61ff). Der Begriff der pädagogischen Praxis wird hierdurch aus seinem subordinierten Verhältnis zu Gemeinschaft und Gesellschaft befreit, ohne in ein präordiniertes Verhältnis zu diesen zu treten. Die Negativität der Erfahrung ist nun nicht mehr nur eine für den Lernenden selbst, sie ist zugleich eine gesellschaftliche, an der die Erziehung und alle anderen Bereiche der ausdifferenzierten Praxis teilhaben. Ausdrücklich macht Schleiermacher darauf aufmerksam, dass unterstützende Erziehungsmaßnahmen sich stets auf das einzelne Individuum, gegenwirkende dagegen sowohl auf die individuelle als auch auf die gesellschaftliche Seite der Erziehung beziehen (vgl. Benner/Kemper 2001, S. 283). Die Reichweite einer negativen Erfahrungen nicht nur zulassenden, sondern einbeziehenden oder gar miterzeugenden Erziehung begrenzte er jedoch auf Fragen des „Richtigen“ und „Unrichtigen“, wie sie sich im Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten ergeben, in dem die „Maxime der Behütung unnütz“ und die „Methode der Behütung verkehrt“ sei, weil das Richtige nur vermittelt über die Erfahrung und Erkenntnis des Unrichtigen erlernt werden könne (vgl. Schleiermacher 1826/1959, S. 104). Eine Ausweitung negativer Erfahrungen auf das Gebiet des „Unschönen“ – z.B. im Bereich der „schönen Schrift“, vor allem aber im Bereich von Gesinnungen und Tugend – hielt er für illegitim. Die Erfahrung des „Unrichtigen“ sei für Lernprozesse im Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten unentbehrlich, die des „Unschönen“ gelte es – besonders beim weiblichen Geschlecht – dagegen zu vermeiden und nicht durch „Muster“ noch zu verstärken (ebd., S. 104f., siehe auch S. 107).

Über Schleiermachers Dual von Gegenwirken und Unterstützen hinausgehend, entwickelte Herbart, der im Bereich des theoretischen Lernens der Negativität keine zentrale Bedeutung zuerkannte, sondern einer konstruktiven Assoziationslehre folgte, unter den Begriffen einer bestimmenden, haltenden, regelnden und unterstützenden Zucht die Konzeption einer unterstützenden Gegenwirkung, die den Bereich der moralischen Erziehung mit erfasst. Ihr wies er die Aufgabe zu, Heranwachsende nicht länger in eine alte oder eine stellvertretend von ihren Erziehern antizipierte neue substanzielle Sitte und Sittlichkeit einzuführen, sondern in ihnen ein Gewissen auszubilden, das, statt durch Moral normiert zu werden, Moral reflektiert und ausdrücklich darauf verzichtet, in einem allgemeingültigen Sinne positives Gewissen für andere zu sein. In der Tradition des Sokratischen „Daimonion“⁸ stehend, unterschied Herbart zwischen einem „positiven und negativen Teil der Sittlichkeit“, die beide in der moralischen Erziehung und Bildung Beachtung verlangten (Herbart 1806/1965, S. 107f.). Während die positive Sitt-

8 In der „Apologie“ spricht Sokrates von einem sich in ihm äußernden „Daimonion“, das ihm zwar nicht sage, was das Gute im Allgemeinen und im Einzelfall sei, ihn aber warne, wenn er in praktischen Fragen zu irren drohe: „Mir aber ist dieses von meiner Kindheit an geschehen, eine Stimme nämlich, welche jedesmal, wenn sie sich hören lässt, mir von etwas abredet, was ich tun will, zugeredet aber hat sie mir nie.“ (Platon: Apologie 31 d.)

lichkeit alles umfasse, was in moralischen Urteilen als das Gute dem Nicht-Guten gegenübergestellt werde, beziehe sich die negative Sittlichkeit auf die für moralische Urteilstkraftbildung unverzichtbare Kritik, die in der Form einer „Zensur“ an individuellen und gesellschaftlichen Beweggründen und Normen geübt werde.⁹

Der philosophischen Ethik wies Herbart in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, moralische Urteile wenn schon nicht zweifelsfrei zu fällen, so doch wenigstens zu berichtigen (vgl. Herbart 1808/1997, S. 159), der Erziehung, eine Charakterbildung zu fördern, in der Heranwachsende eine über ihr eigenes Denken, Urteilen und Handeln vermittelte positive Sittlichkeit entwickeln, die sich durch „Wärme fürs Gute“ und „Selbstnötigung“ durch Kritik auszeichnet (Herbart 1806/1965, S. 108ff.). Eine negative Moralerziehung, die so verfährt, trägt der Tatsache Rechnung, dass sich die Aufhebung negativer Erfahrung im Bereich des moralischen Wissens wie in jeder anderen Wissensform nicht unmittelbar oder von selbst einstellt. Die Transformation negativer in positive Moralität obliegt daher nicht mehr der Erziehung und auch nicht den ausdifferenzierten Formen gesellschaftlicher Praxis. Sie ist der Entscheidung und Wahl der Einzelnen überlassen und darüber hinaus der Geschichte anheim gestellt, in der über getroffene Wahlen und deren Spielräume hinausgegangen und erneut gestritten werden kann.

3. Negativität und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine kritische Erziehungswissenschaft jenseits fundamentalistischer Kritizismen

Das veränderte Verhältnis zwischen der Erfahrung der Negativität und ihrer bestimmten, über individuelle Urteile und Entscheidungen vermittelten Negation ist nicht nur folgenreich für das, was unter einer Erziehung zur „Mündigkeit“ verstanden werden kann, welche Mündigkeit an Aufklärung, nicht aber an Aufgeklärtheit zurückbindet,¹⁰ sondern hat auch Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft, in der, wie in anderen Disziplinen auch, verschiedene Paradigmen kritischer Erkenntnis miteinander konkurrieren, um die Negativität des Lernens und jene der pädagogischen Erfahrung zu fassen.

Erziehungswissenschaftliche Theorien und Forschungsvorhaben, die ihren Gegenstand nicht verfehlen, müssen dem Sachverhalt des über negative Erfahrungen vermittelten Lernens und der über doppelte Negativität vermittelten pädagogischen Erfahrung eine besondere Aufmerksamkeit widmen.¹¹ Das gilt für die systematische Erziehungswissenschaft und die Wissenschaftsforschung ebenso wie für wissenschaftliche Untersuchungen im Bereich der ausdifferenzierten pädagogischen Handlungsfelder. In allen Forschungsparadigmen hat sich die Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert zu einer

9 Siehe Herbart (1806/1965), S. 108: „Beide Teile der Sittlichkeit, der positive und der negative, liegen hier dicht beisammen. Das Zensieren selbst ist positiv, aber die Zensur lautet negativ für den ihren Forderungen nicht angemessenen Charakter.“

10 Vgl. hierzu Benner/Brüggen 2003 b.

11 Darum konzipierte Herbart die theoretische Pädagogik als eine Disziplin, die angehende Erzieher und Lehrer darauf vorbereitet, pädagogische Erfahrungen zu konzeptualisieren, zu interpretieren und aus ihnen zu lernen.

Disziplin entwickelt, in der es zwar immer noch Monopolisierungen von Kritik gibt, Kritik selbst jedoch zunehmend weniger als eine fundamentalistische Instanz im Dienste szientifischer Letztbegründungen verstanden wird (vgl. Benner/Brüggen 2000).

So ist aus der empirischen Erziehungswissenschaft, die lange vergeblich nach allgemeingültigen positiven Gesetzen der Erziehung suchte, eine am kritischen Rationalismus orientierte Forschungsrichtung geworden. Diese leitet die Technologien pädagogischen Handelns zunehmend weniger aus allgemeingültigen Gesetzen ab, sondern interessiert sich zunehmend stärker dafür, die Wirksamkeit pädagogischen Handelns mit Hilfe von Ersatztechnologien zu optimieren (vgl. Diederich 1982). So werden in der Fehler-Ursachen-Forschung nicht mehr vornehmlich lineare Kausalitäten analysiert, sondern auch die Kontext- und Antecedenzbedingungen von Lehr-Lern-Prozessen in die Untersuchung einbezogen (vgl. Achtenhagen 1991 und 2002).

Poppers Falsifikationismus hat das Induktionsprinzip des naiven Empirismus inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft weitgehend abgelöst, dabei jedoch weitreichende Modifikationen erfahren. Zwar gilt weiterhin, dass wissenschaftliche Theorien so zu formulieren sind, dass sie an der Erfahrung scheitern können. Nach heutiger Überzeugung reichen hierzu jedoch einzelne Basissätze – bei Popper die Konstatierung eines einzigen schwarzen Schwans – nicht aus. Anders als im Bereich alltäglichen Erfahrungslernens, wo *eine* neue Erfahrung eine ganze Reihe alter Erfahrungen aufzuheben vermag, werden wissenschaftliche Theorien nicht durch singuläre Ereignisse falsifiziert. Mit dem Anspruch auf Allgemeinheit auftretende Satzsysteme können vielmehr, wie Juhos gezeigt hat, nur durch Satzsysteme widerlegt und weiterentwickelt werden, die wiederum Allsätze formulieren (vgl. Juhos 1966). Damit zeigt sich auch innerhalb des kausalanalytisch argumentierenden Paradigmas eine Differenz zwischen einzelnen Erfahrungen von Negativität bei der Prüfung von Hypothesen und der bestimmten Negation einer Theorie in der Form ihrer Ablösung durch eine andere. Zwischen dem Scheitern einer Theorie an der Erklärung eines Einzelfalls und der Falsifikation einer Theorie liegt ein weiter Zwischenbereich, der durch den Sprung in eine bestimmte Negation nicht zu überwinden ist.¹²

Darüber hinaus können Theorien falsifiziert werden, weil sich die historischen Bedingungen, unter denen sie Geltung beanspruchen konnten, geändert haben. Für die historisch-hermeneutische Forschung, die Transformationsprozesse dieser Art untersucht, lassen sich vergleichbare Zusammenhänge von Negativität und Erfahrung feststellen. Suchte die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch die Positivität historischer Epochen und Bewegungen durch die Aufnahme ihrer Erfahrungen in einen übergreifenden Begriff pädagogischer Praxis zu würdigen, so entwickeln stärker hermeneutisch reflektierende Richtungen ein radikaleres Verständnis von Geschichtlichkeit. Sie bringen nicht nur die Historizität der Erziehungswirklichkeit als des Gegenstands erziehungs-

12 Vgl. hierzu auch die Ausführungen von H. Merrens (2003) zur „Methodisierung von Kritik“ und die Problematisierung des Duals „konstruktiv-destruktiv“ in dem Beitrag von H. Heid (2003) zur „Domestizierung von Kritik“, beide in diesem Band.

wissenschaftlicher Forschung, sondern auch jene der pädagogischen Theorien und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in den Blick.

Stärker als im hermeneutischen Zirkel von vorgängiger Praxis und nachfolgender Theorie ist in Gadammers und Bucks Thesen von der Gegebenheit einer alle Diskontinuitäten überwölbenden wirkungsgeschichtlichen Kontinuität Raum für über Negativität und Differenz vermittelte Erfahrungen (vgl. Buck 1973, S. 175f.). Bildungsphilosophische, entwicklungspsychologische und phänomenologische Reflexion und Forschung gehen noch einen Schritt weiter. So beschreibt Friedhelm Brüggen das Fraglichwerden übergreifender Kontinuitäten als ein Merkmal moderner Bildung, die Kontinuität und Diskontinuität kennt, ohne die eine der anderen unterzuordnen (vgl. Brüggen 1988). So verortet Fritz Oser das Faktum der Negativität nicht nur zwischen bestimmten Negationen, sondern auch in den Zwischenbereichen von nichtender Erfahrung, bestimmter Negation und deren Aufhebung in eine neue Position.¹³ Für Lernprozesse ist, wie Käte Meyer-Drawe gezeigt hat, eine „Widerständigkeit der Dinge“ konstitutiv, die auch vor und jenseits bestimmter Negationen von den Lernenden als „Herausforderung“ im Bildungsprozess erfahren wird (Meyer-Drawe 1999).

Ähnliche Entwicklungen sind im Kontext der Selbstreflexion ideologiekritischer Bildungskonzepte sowie am Wandel der transzendental-kritischen Pädagogik zur skeptisch-transzendental-kritischen Erziehungswissenschaft zu beobachten (vgl. Fischer 1989; Fischer/Ruhloff 1993). Die heimlichen Positivitäten der Ideologiekritik, das Bild des Lehrers als des Führers ins gelobte Land und die Aussicht auf eine versöhnende Rückkehr in den wahren Ursprung der Humanität, werden heute auch von denen problematisiert, die am Anspruch der Ideologiekritik, Kritik neuzeitlicher Gesellschaft und Subjektivität zu sein, festhalten.¹⁴ Das erhöht nicht zuletzt die Anschlussmöglichkeiten der transzendental-skeptischen Erziehungswissenschaft, die das Postulat menschlicher Vernunft nicht verabschiedet, wohl aber problematisiert (vgl. Ruhloff 1996). Jörg Ruhloffs 1983 aufgestellte, damals provokative These, Pädagogik bedürfe wie andere Praxen und Wissenschaften zwar der Ideologiekritik, sei jedoch nicht in der Form einer fundamentalistisch verstandenen „Kritischen Theorie“ möglich, wird heute von niemandem mehr in Frage gestellt (vgl. Ruhloff 1983).

Hierum hat früh bereits Klaus Mollenhauer gewusst, als er in seiner Studie über „Pädagogik und Rationalität“ darauf hinwies, kritische Erziehungswissenschaft argumentiere „zwar im Namen einer besseren Erziehung – und damit auch im Namen einer besser organisierten Gesellschaft –, tue „dies aber dadurch, dass sie die Mangelhaftigkeit des Faktischen durch die Konfrontation mit dem Möglichen“ erweise, ohne von

13 Vgl. hierzu Oser (1998). F. Oser unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von Negativität, darunter eine spiegelbildliche, in der das Gute als das Gegenteil des Bösen und umgekehrt erscheint, und eine über Tautologien dieser Art hinausführende produktive Negativität.

14 Vgl. P. Euler (2001) und Messerschmidt (2001); beide Texte wurden auf dem von der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE an der Universität Darmstadt vom 07. bis 09.11.2001 veranstalteten Symposium über „Kritik in Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ vorgetragen und erscheinen demnächst in einem Sammelband der Kommission; siehe auch Wulf 2002.

diesem einen bereits abschließenden positiven Begriff zu besitzen (Mollenhauer 1964/1968, S. 69).

Überall tritt Kritik heute weniger als eine selbstfundierende und letztbegründende Instanz und stärker in verschiedenen Formen auch selbstkritischer Reflexivität auf.¹⁵ Solche Selbstbezüglichkeit bewahrt die Positionen, die das Geschäft der Kritik sich zu eigen machen, freilich nicht immer davor, ihre Kritik-Version zu monopolisieren und sich dadurch gegen externe Formen von Kritik zu immunisieren.¹⁶ Zu einer Monopolisierung von Kritik kommt es immer dann, wenn eine paradigmatisch ausgewiesene Form von Kritik ihr Kriterium auf alle anderen Formen von Kritik auslegt, analoge Auslegungen anderer Kriterien auf sich aber als irrelevant abweist. Solche Strategien lassen sich an Auffassungen, die dem Kritischen Rationalismus nahe stehen, insbesondere dann beobachten, wenn diese an Poppers einheitswissenschaftlichem Programm festhalten und problematisierende Rückfragen mit dem Argument zurückweisen, diese könnten nur glaubhaft sein, wenn sie ihre Einwände im Rahmen des anzustrebenden einheitswissenschaftlichen Paradigmas formulierten. Analoge Strategien finden sich in ideologiekritischen Studien dann, wenn diese empirisch gehaltvolle Befunde aus Forschungsvorhaben, die dem Kritischen Rationalismus nahe stehen, nicht methodisch und gegenstandsbezogen hinterfragen, sondern unter einen totalen Ideologieverdacht stellen. Skeptisch-transzendental-kritische und reflektierend-hermeneutische Formen von Kritik haben dagegen einheitswissenschaftliche Optionen schon seit längerer Zeit hinter sich gelassen.¹⁷

Wir können somit heute zwar von einem gewissen Pluralismus möglicher Optionen für Kritik, nicht aber schon von einer erreichten Pluralisierung kritischer Analyse- und Reflexionsformen sprechen. Unter Letzterer wäre ein Meinungsstreit zu verstehen, der das bestehende Spektrum kritischer Positionen weder leugnete noch zwischen diesen lediglich dezisionistische Wahlen zuließe, sondern von ihnen in einem zugleich selbst- und fremdbezüglichen Sinne Gebrauch machte.¹⁸ Eine aus einem solchen Meinungsstreit hervorgehende Kritikkultur suchte den Pluralismus fundamentalistisch verkürzter Kritikbegriffe durch eine Pluralisierung von Kritik zu überwinden, welche die konkurrierenden Ansätze wechselseitig aufeinander anwendet und Kritik nicht mehr durch

15 Siehe hierzu auch den Beitrag von J. Ruhloff (2003) zur „Problematisierung von Kritik in der Pädagogik“ in diesem Band, welcher den Begriff der Problematisierung als Leistung von Kritik auf diese selbst zurückwendet.

16 Siehe hierzu den Beitrag von M. Borelli (2003) zur „Utopisierung von Kritik“ in diesem Band, welcher die Möglichkeiten und Grenzen von Kritik kontextbezogen und kontextüberschreitend betrachtet.

17 Vgl. hierzu Ritter (1961). J. Ritter weist den Geisteswissenschaften die Aufgabe zu, in die Selbstreflexion moderner Gesellschaften einzubeziehen, was diese aus eigener Kraft nicht erinnern können. Die Geisteswissenschaften werden damit als Wissenschaftsdisziplinen begriffen, die unverzichtbar zur neuzeitlichen Wissenschaft dazugehören.

18 Ein solcher Gebrauch scheint mir u.a. in M. Foucaults (1990 und 1992) Überlegungen zum Verhältnis von Aufklärung und Kritik vorzuliegen, welche Aufklärung nicht als regiert werden durch aufgeklärte Menschen, sondern als „nicht regiert werden wollen“ interpretieren (1992, S. 14).

Immunisierung methodisch domestiziert, sondern relativiert und problematisiert.¹⁹ Eine solche Pluralisierung von Kritik wird sich nicht mit einer Analyse des Verhältnisses von Kritik und Negativität begnügen. Sie kommt ohne eine Neubestimmung der Grenzen des Kritischen nicht aus.

4. Das Kritische und das Unkritische

Wie andere Wissenschaften ist auch Erziehungswissenschaft nicht schon dann kritisch, wenn sie sich von sogenannten unkritischen Formen des Wissens und der Wissenschaft absetzt und zwischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen oder wissenschaftshistorischen und sonstigen Formen des Wissens dogmatisch unterscheidet. Als affirmative Unterscheidung ist die zwischen kritischen und unkritischen Wissensformen ihrerseits unkritisch, denn sie bejaht nur ihr eigenes Kriterium und versäumt es, unterschiedliche Kriterien zu reflektieren und zu problematisieren. Zu den Unvermeidlichkeiten von Kritik gehört offenbar, dass im selbstaffirmativen Gebrauch das Kritische immer wieder verloren geht.

Statt das Kritische ein für allemal festzustellen oder es in umgekehrter Intention als überflüssig zu verabschieden, kommt es darauf an, es stets von neuem zu suchen und zu begrenzen. In einem reflexiven Gebrauch von Kritik stehen sich darum das Kritische und das Kritisierte nicht wie ein Wahres und ein Falsches gegenüber. Den für sich genommen unkritischen Dual von Kritik und Kritisiertem gilt es darum so zu modifizieren, dass sich Kritik in der Vielheit ihrer Formen argumentativ und zeitlich in ein Spannungsfeld einordnet, das nicht durch kritische und nicht-kritische, sondern durch vor-kritische, kritische und nachkritische Denk- und Urteilsformen gebildet wird.

In diesem können vor- und nachkritische Urteilsformen solche sein, die die nichtende Erfahrung der Negativität fürs erste bereits hinter sich gelassen und versuchsweise in eine neue Positivität aufgehoben haben, kritische hingegen solche, die die Erfahrung der Negativität gerade aktuell durchlaufen. Pluralisierung von Kritik bedeutete in solchen Zusammenhängen dann, den Eintritt negativer Erfahrung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern kunstvoll herbeizuführen und in ihr mit verschiedenen Formen und Kriterien zu experimentieren und hierbei Übergänge und Zwischentöne zuzulassen.

Zur Negativität von Kritik aber gehört, dass sie auf allen angesprochenen Ebenen nur als Moment einer gelingenden Erfahrung fruchtbar sein kann, die – selbst über Kritik vermittelt – mehr als ein bloßes Resultat von Kritik darstellt.²⁰ Das gilt für den le-

19 Siehe hierzu in diesem Band den Beitrag von F. Heyting (2003) zur „Relativierung von Kritik“, der zwischen Relativierung und Relativismus von Kritik unterscheidet, und die Studie von Ch. Winch (2003), welche die pädagogischen Ziele der Entwicklung individueller Eigentümlichkeit, der beruflichen Qualifizierung und der Partizipation an der Bürgergesellschaft in keinerlei hierarchisches Verhältnis zueinander setzt.

20 Der Begriff gelingender Erfahrung ist hier nicht in einem definitiven, sondern zugleich offenen und problematischen, durch die genannten Kriterien nicht im vorhinein festgelegten Sinne gemeint. Vgl. hierzu die Unterscheidung zwischen alter und neuer Kritik in dem Beitrag von J. Masschelein (2003) zur „Trivialisierung von Kritik“ in diesem Band.

bensweltlichen Zusammenhang der Lehr-Lern-Prozesse ebenso wie für ihre handlungstheoretische und wissenschaftliche Thematisierung. Eine Kritik, die hierum nicht mehr wüsste, verhielte sich zu dem, was sie kritisiert, nur mehr parasitär. Eine parasitäre Erziehungswissenschaft aber sollte es ebenso wenig geben wie eine parasitäre pädagogische Praxis, die Lernende sich selbst überlässt, statt das Geschäft des Kritischen mit ihnen zu kultivieren.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1991): Gute Vorsätze und tatsächliches Verhalten: Über einige Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens. In: Aulavorträge 36. Hochschule St. Gallen.
- Achtenhagen, F. (2002): Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung. (noch unveröffentlichtes Manuskript, vorgetragen auf dem 18. Kongress der DGfE am 26.03.2002).
- Aristoteles (1968): Über die Seele. Zitiert nach der Übersetzung von W. Theiler. Leck: Rowohlt.
- Benner, D. (1999a): Bildung und Kritik. Ein Versuch zur Klärung des Kritikverständnisses der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Pollak, G./Prim, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13-30.
- Benner, D. (1999b): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. (Überarbeitete Fassung von (1999a). In: Benner, B./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 47-66.
- Benner, D. (2000): Pädagogik und Kritik. In: Helmer, K./Meder, N./Meyer-Drawe, K./Vogel, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7-34
- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D./Brüggen, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: (Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 240-263.
- Benner, D./Brüggen, F. (2003 a): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz (im Druck).
- Benner, D./Brüggen, F. (2003 b): Mündigkeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz (im Druck).
- Benner, D./Kemper, H. (2001): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim und Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag.
- Berg, H.C./Schulze, Th. (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Borelli, M. (2003): Pädagogik als kritische Ontologie. Begriff (Utopie) und Realität (Kontingenz). In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 142-154.
- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Band 1. Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Brüggen, F. (1988): Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 299-314.
- Brüggen, F. (1989): Bildsamkeit und Öffentlichkeit. In: Oelkers, J./Peukert, H./Ruhloff, J. (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln: Janus, S. 11-37.
- Buck, G. (1973): Das Theorie-Praxis-Problem und die Pädagogik. In: Ders.: Hermeneutik und Bildung. München: Fink, S. 154-176.
- Buck, G. (1975): „Die Freudigkeit jenes Sprungs ...“. Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: Weinrich, H. (Hrsg.): Positionen der Negativität. München: Fink, S. 155-176.
- Buck, G. (1975/1981): Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. Wiederabdruck. In: Ders.: Hermeneutik und Bildung. München: Fink, S. 71-94.
- Derbolav, J. (1970): Das Problem einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik. In: Ders.: Frage und Anspruch. Wuppertal/Kastellaun: Henn, S. 49-63.
- Diederich, J. (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51-86.
- Euler, P. (2001): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses. (im Druck).
- Gadamer, H.-G. (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Hegel, G.W.F. (1807/1951): Phänomenologie des Geistes. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 2. Stuttgart: Frommanns.
- Hegel, G.W.F. (1812/1958): Wissenschaft der Logik. Erster Teil. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 4. Stuttgart: Frommanns.
- Heid, H. (2003): Domestizierung von Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft. Weinheim Basel: Beltz.
- Herbart, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik (1806/1965). In: Ders.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. von W. Asmus. Band 2. Düsseldorf und München: Küpper.
- Herbart, J.F. (1808/1997): Allgemeine Praktische Philosophie. In: Ders.: Systematische Pädagogik, hrsg. von D. Benner. Band 1: Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heyting, F. (2003): Die Relativierung von Kritik: Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentalistischer Kritik. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 75-95.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Richarz.
- Fischer, W./Ruhloff, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. St. Augustin: Richarz.
- Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E./Forst, R./Honneth, A. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Juhos, B. (1966): Über die empirische Induktion. In: Studium Generale 19, S. 259-272.
- Masschelein, J. (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 124-141.
- Messerschmidt, A. (2001): Erinnerungsstrategien – pädagogische Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses. (im Druck).
- Meyer-Drawe, K. (1999): Der Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 329-336.
- Merkens, H. (2003): Die Methodisierung von Kritik als Immunisierung gegen Kritik. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das

- Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 33-53.
- Mollenhauer, K. (1964/1968): Pädagogik und Rationalität . In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa, S. 55-74.
- Oser, F. (1998): Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften 9, S. 597-608.
- Platon: Apologie. Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher. In: Ders.: Werke in acht Bänden, hrsg. von G. Eigler. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Platon: Menon. Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher. In: Ders.: Werke in acht Bänden, hrsg. von G. Eigler. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Petzelt, A. (1963): Vom Wissen. In: Ders.: Wissen und Haltung. Freiburg: Lambertus, S. 29-36.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider.
- Ritter, J. (1963): Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft. Münster: Aschendorff.
- Rousseau, J.-J. (1762/1997): Émile oder Von der Erziehung. Nach der Übersetzung von A. und D. Leube hrsg. von S. Schmitz. München: Winkler.
- Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hohengehren: Schneider, S. 148-157.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 219-233.
- Ruhloff, J. (2003): Problematisierung von Kritik in der Pädagogik. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 111-123.
- Schleiermacher, F.E.D. (1826/1959): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. in: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von E. Lichtenstein. Paderborn: Schöningh.
- Schütz, E. (1982): Handeln und die Transzendenz des Scheiterns. In: Konrad, H. (Hrsg.): Pädagogik und Anthropologie. Kippenheim: Verlag Information Ambs, S. 37-44.
- Winch, Ch. (2003): Die Entwicklung der kritischen Rationalität als pädagogisches Ziel. In: Benner, D./Borelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 13-32.
- Wulf, Christoph (2002): Le retour de la science de l'éducation critique? La théorie critique de l'École de Francfort reconsidérée. NE 43 de la revue *Pratiques de formation/Analyses*, S. 121-130. Université de Paris 8.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Jörg Ruhloff

Problematisierung von Kritik in der Pädagogik

1. Ein spezifisch pädagogisches Interesse an Kritik?

Dass Kritik in irgend einem hervorragenden Sinne mit dem Thema der Pädagogik verknüpft wäre, liegt nicht offen zutage. Zwar wird kaum jemand bestreiten, dass Kritik auch in pädagogischen Zusammenhängen auftreten kann, sei es innerhalb von Erziehungsvorgängen, z.B. als Kritik der Erzogenen an ihren Erziehern, oder sei es als externe Kritik, etwa am Erfolg von Erziehung und Unterricht im Hinblick auf Erwartungen eines sozialen Verbandes an das Benehmen, das Wissen und Können, an Interesse und Engagement seiner jüngeren Generationen. Aber das hebt Kritik nicht als etwas spezifisch mit der Pädagogik Verbundenes heraus. In analoger Weise kritisieren Patienten gelegentlich ihre Ärzte oder Klienten ihre Rechtsvertreter, Kunden erworbene Waren, deren Produzenten oder Verkäufer. Analog kann die medizinische Versorgung eines Gesellschaftsverbandes aus externen ökonomischen Gründen der Überteuierung bezichtigt werden, die Politik aus moralischen Gründen der Korruptibilität, die Ökonomie aus politischen Gründen als mangelhaft effizient, das Angebot von Informations- und Unterhaltungsmedien als lückenhaft und primitiv für das Anspruchsniveau Intellektueller.

Kritik ist in solchem Gebrauch ein universeller Ausdruck von Unmut über tatsächliche oder vermeintliche Mängel von irgendetwas aus irgend einem Gesichtspunkt. Weder scheinen es bestimmte Gegenstände zu sein, die gegenüber anderen das Schicksal oder den Vorzug hätten, der Kritik ausgesetzt zu werden. Noch sind im heutigen umgangssprachlichen Gebrauch bestimmte Gesichtspunkte privilegiert, ein kritisches Urteil auszuzeichnen, sodass unter Umständen gesagt werden könnte, Mängel aus pädagogischen Gesichtspunkten, d.h. im Interesse an Erziehung und Bildung zu rügen, erfülle den Begriff von Kritik eher als zum Beispiel die Produktkritik in einem Warentest.

Die durchschnittlichen lebensweltlichen Vorstellungen von Erziehung und von so genannten Bildungsinstitutionen legen nicht einmal nahe, von der Erziehung wenigstens insbesondere die Hervorbringung eines kritischen Bewusstseins zu erwarten. In erster Linie erwartet man von pädagogischen Praktiken die Ausbildung von Funktionstüchtigkeiten, die der soziale Verband zu seinem Fortbestand und seiner Entwicklung verlangt. Diese sollen erlernt werden, und insoweit stehen sie nicht zur Disposition von Kritik. Schulen haben demzufolge zu qualifizieren, weltanschauliche, politische oder religiöse Überzeugungssysteme über den Generationswechsel hinweg zu stabilisieren, Heranwachsende im Sinne gegebener Lebensstile zu disziplinieren, sie im Beschäftigungssystem zu platzieren, sie für Kommunikations- und Kooperationspraktiken zu personalisieren und zu sozialisieren und insoweit nicht Kritik zu induzieren. Das ist nur eine kleine Auswahl der übermächtigen Schulfunktionen, die historisch-empirisch aufgewiesen wurden (vgl. Ballauff 1981).

Nun sind allerdings weder der alltägliche Sprachgebrauch noch die lebensweltlich überwiegenden Erwartungen an die Pädagogik Wahrheitsinstanzen. Sie geben einige Auskunft über die geschichtliche Wirklichkeit, nicht jedoch darüber, was vernünftig sein könnte.

Der heute zu beobachtende universelle Gebrauch von Kritik und ein selbstverständlich eingeräumtes Recht, Kritik zu üben, sind ein Ergebnis der neuzeitlichen Entwicklung in Europa. Der europäische Humanismus der Renaissance hatte die altgriechische „Kunst“ der Beurteilung (= Kritik; vgl. Mittelstraß 1984) für die Disziplinen der Philosophie, der Logik und Ästhetik wieder aufgenommen. Kritik war ein kunstgerechtes Verfahren der Textbeurteilung und Textverbesserung, der logischen Urteilsanalyse und der Legitimierung von vergleichenden Werturteilen über Literatur und schöne Künste. Seit dem 17. und 18. Jahrhundert überschreitet der Kritikbegriff die Grenzen dieser Disziplinen und wird „generell applizierbar“ (Röttgers 1982, S. 655). Kritik kann nicht mehr nur auf klassische Werke der Antike und auf die Bibel, sondern auf „alle Gebiete der Gesellschaft und des Staates“ bezogen werden. Mit den Vernunftkritiken Kants erfasst Kritik schließlich sogar das Vermögen zu urteilen und zu denken, den Vernunftgebrauch selber und weist ihn in seine Schranken. Kritik wird zur Leitoperation der Aufklärung: „Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik“, schreibt Kant 1781. „Alles“ müsse sich ihr „unterwerfen“, auch Religion und Gesetzgebung, wenn sie nicht „gerechten Verdacht wider sich“ erregen wollen, sondern „unverstellte Achtung“ auf sich ziehen möchten, „die die Vernunft nur demjenigen bewilligt, was ihre freie und öffentliche Prüfung hat aushalten können“ (Kant 1781/1956, A XI).

Solange und insofern unter Kritik ein artifizielles Beurteilungsverfahren verstanden wird, ist ihr Gebrauch an Bedingungen geknüpft, die auf pädagogische Vorgänge zurückweisen. Artifizielle Kritik war nun den eruditi, den Gebildeten in einem Sachgebiet möglich. Durchschlagend erst im (deutschen) Sprachgebrauch der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts scheint sie auch als etwas Inartifizielles allgemein verbreitet und anerkannt zu sein. Kritik wird geradezu zu einem allgemeinen „Verpflichtungsbegriff“, dem sich niemand „ohne die Gefahr eines Legitimitätsdefizits“ entziehen kann (Röttgers 1982, S. 675). Gleichzeitig sinkt das Anspruchsniveau oder verschwindet vielleicht auch ganz. Kritisch zu sein, ein eigenes Urteil äußern zu können, zu dürfen oder zu sollen, wird zu einer Selbstverständlichkeit, die mit dem soziokulturellen Status des Menschseins anscheinend bedingungslos verbunden ist. Ineins damit verliert Kritik sozusagen ihre Zähne. Oder sie setzt eine Spirale von Meta- und Metameta-Kritik in Gang, die schließlich zur Ermüdung und zum Wechsel des Themas führt.

Wie es zu dieser Verblässung des Kritikbegriffs kommen konnte, ist nicht leicht zu durchschauen. Historisch ausschlaggebend für die Universalisierung von Kritik war die Aufklärungsepoche (vgl. den Beitrag von Jan Masschelein 2003 in diesem Band). Aber die heutige Trivialisierung des Gebrauchs von Kritik (in demokratischen Gesellschaften) entspricht sicherlich nicht deren Ausgangsstellung. Für Kant z.B. stand es außer Frage, dass der kritische Vernunftgebrauch erst aus einem disziplinierenden, kultivierenden, zivilisierenden und moralisierenden Erziehungsprozess hervorgeht, der die Freigabe der Heranwachsenden mit ihrer „Unterwerfung“ unter einen „gesetzlichen

Zwang“ verbinden muss (vgl. Kant 1803/1968, S. 711). Der Ausgang des Menschen aus der natürlichen und der selbstverschuldeten Unmündigkeit, der in der aufklärerischen Kritik zum Ausdruck kommt, war gebunden an machtvollere Widerstände. Sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, erforderte Mut (vgl. die Interpretation von Markus Rieger-Ladich 2002, bes. S. 422-453). Dieses Spannungsverhältnis scheint im heutigen alltäglichen Gebrauch von Kritik weitgehend verloren gegangen zu sein. Eine Hypothese, die diesen Verlust erklären könnte, ist die Folgende:

Zur Entdisziplinierung und Trivialisierung von Kritik kommt es dadurch, dass eine bestimmte *politische* Bedeutung andere Bedeutungen von Kritik überlagert und aus der Aufmerksamkeit verdrängt. Diese politische Bedeutung ist spürbar in der bereits zitierten Anmerkung Kants über das „Zeitalter der Kritik“. Er verbindet die Feststellung, dass Kritik zu seiner Zeit zu *der* geschichtlich maßgeblichen Größe geworden sei, mit dem Gedanken, dass sich alles, was aufrichtige Achtung verdient, der freien und *öffentlichen* Prüfung aussetzen müsse. Neben der Religion, die ihre Beachtlichkeit nicht mehr allein unter Berufung auf ihre „Heiligkeit“ legitimieren könne, ist es insbesondere die „Gesetzgebung“, die nicht „durch ihre Majestät“ der Kritik entzogen sei. Die politische Stoßrichtung des Wortgebrauchs ist also offensichtlich, wenn gleich Kants Verständnis von Kritik damit nicht vollständig erfasst ist.

Im heutigen trivialisierten Gebrauch von ‚Kritik‘ scheint die Beziehung der von den Einzelnen ausgehenden Kritik auf die „öffentliche Prüfung“, d.h. auf die Frage, was allgemein anerkannt werden könnte, verloren gegangen zu sein. Das Recht auf Kritik ist jedem ohne weitere Bedingung als eine Art von *conditio humana* demokratischer Gesellschaften eingeräumt. Als Kritik kann bereits gelten, überhaupt eine Meinung zu haben. Um aber zu Meinungen zu gelangen, bedarf es auch nach überlieferter pädagogischer Zunftauffassung keiner artifiziellen erzieherischen Bemühungen. Menschen haben Meinungen. Und in einem bestimmten politischen Sinne ist es auch nachvollziehbar, bereits Meinungsäußerungen als erheblich, als Kritik anzuerkennen. Wenn die politische Perspektive tatsächlich *alle* Angehörigen eines Sozialverbandes einbezieht, dann kann bereits die eigene abweichende Meinung, die gewissermaßen nur die Zugehörigkeit zum Verband und die drohende Exklusion aus ihm einklagt, als Kritik verstanden werden, noch abgesehen von der Frage, ob Politik überhaupt über meinungsförmige Urteile hinausgelangen kann (vgl. Held 2000).

In der Verbreitung und Verflachung des Gebrauchs von Kritik steckt insofern nicht bloß Halbbildung oder Unerzogenheit, sondern auch ein geschichtlicher Erfolg der politischen Kritik, die Durchsetzung einer zur Demokratie passenden humanen Kondition. Das Problem verschiebt sich auf die *Dominanz* dieser politischen Bedeutung von Kritik als ein nicht weiter qualifiziertes Meinungsrecht und den damit einhergehenden Differenzierungsverlust. Das politisch-demokratische Privileg, in gewisser Hinsicht schon mit der Zugehörigkeit zu einem Sozialverband und mit der Äußerung einer eigenen Meinung – gleichviel ob sie übernommen oder originär ist – kritisch zu sein, geht nämlich nach dem Vergessen, wie schwer es errungen wurde, mit einer Leichtigkeit einher, die allen artifiziellen Formen von Kritik fremd ist. Das geschenkte, bedingungslose Bürgerrecht der Kritik kann die Neigung begünstigen, mühevollere Kunstformen der Kri-

tik zu umgehen oder zu verwerfen. Tendenziell läuft das auf deren Vernichtung hinaus, näherungsweise auf Standardisierung und vielleicht Automatisierung, die sie dem Verlangen nach Performativität angleichen (vgl. Lyotard 1986). Dazu passt die Beobachtung, dass gegenwärtig auch noch die Halbbildung „ihre disziplinierende Wirkung“ zu verlieren scheint. Eine Illustration ist der kritische Student, der im Seminar von seinem Bürgerrecht Gebrauch macht und seine Wohlbefindlichkeit einklagt, indem er den Mangel rügt, dem Vortrag eines sorgfältig ausgearbeiteten Referats über eine ganze Stunde hinweg ohne Pause ausgesetzt worden zu sein (vgl. Gruschka 2001/2, S. 18ff.).

Grundsätzlich ist damit das Problem angeschnitten, wie artifizielle Formen von Kritik, die ihrerseits auf eine artifizielle Pädagogik angewiesen sind, sich zu einem nicht artifiziellen Recht auf Kritik in der eben skizzierten politischen Gestalt verhalten. Diese Problemstellung greift in einen Diskurs ein, der bis auf die Anfänge der elaborierten pädagogischen Theorie bei Platon zurückführt. Ich greife diesen Diskurs in einer späten geschichtlichen Konstellation auf dem Höhepunkt der klassischen Moderne auf.

2. Ein Modell der Beziehung zwischen kritischer Pädagogik und Politik

Geschichtlich vor der so genannten „kritischen Theorie“, um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, hat Paul Natorp (1854-1924) in seiner „Sozialpädagogik“ (1899/1974) und in anderen Schriften eine pädagogisch-philosophische Theorie vorgetragen, die zu treffend als „emanzipatorische Pädagogik im Kaiserreich“ bezeichnet worden ist (vgl. Jegelka 1992). Natorps Beitrag zur angerissenen Frage ist infolge des Siegeszugs der hermeneutischen Vernunft und wegen seiner schroffen Unverträglichkeit mit diktatorischen politischen Ordnungsvorstellungen seit den 1920er-Jahren weitgehend in Vergessenheit geraten und in seiner anregenden Kraft nicht ausgeschöpft worden. Natorp knüpft an das „Zeitalter der Kritik“ und vor allem an die auf die Vernunft selbst gewendete Kritik Kants an, deren Richtung er bereits in der antiken Skepsis, besonders aber bei Sokrates und Platon angebahnt sieht.

Die Nähe von Natorps pädagogischem Ansatz zur „kritischen Theorie“, wie sie, hauptsächlich vermittelt über die Lehre von den erkenntnisleitenden Interessen (Jürgen Habermas), seit den 1960er-Jahren für die Konzeption einer kritischen Pädagogik wirksam wurde, liegt darin, Pädagogik im Hinblick auf das Problem des sozialen Ganzen zu konzipieren. In diesem Sinne akzentuiert Natorp das Wort „Sozialpädagogik“. Nicht bezeichnet er damit eine eigene Domäne inmitten anderer pädagogischer Spezialisierungen. Die Theorie der Pädagogik insgesamt ist vor das Problem des sozialen Ganzen gestellt. Die Betonung ihres sozialen Charakters scheint Natorp nur darum nötig zu sein, um die Differenz zu verfehlten individualistischen Tendenzen seiner Zeit hervorzuheben. Deren Mangel wiederum liegt für ihn nicht darin, dass sie die Freigabe von Individualität einklagen und pädagogisch zu fördern bestrebt sind. Der Mangel individualistischer pädagogischer Ansätze liegt darin, auch noch vor extremen Ungerechtigkeiten einer Klassengesellschaft die Augen und Ohren zu verschließen und ein gutes Gewissen zu verschaffen, gleichzeitig jedoch von der Ungerechtigkeit zu profitieren. Gänzlich iso-

lierte menschliche Individuen sind ebenso eine Abstraktion wie eine von einzelnen Menschen unabhängige Gesellschaft. Individualistische Ansätze sind darin widersprüchlich. Der Grund der Widersprüchlichkeit liegt in einer Verengung des Blickwinkels auf die Sache der Pädagogik. Zur Kaschierung des Widerspruchs und zur Abwehr eines weiter reichenden Blicks werden gerne die drängenden „praktischen“ Aufgaben der Pädagogik vorgeschoben. Die Unmittelbarkeit des Erzieher-Zögling-Verhältnisses, die Nähe zum Kind, die persönliche Erfahrung bieten sich an, das *eigentliche* Wesen von Pädagogik hier zu suchen anstatt in der unvermeidlich abstrakten Begrifflichkeit, die eine Theorie ausbilden muss, die auf das Ganze zu sehen versucht.

Die Verwandtschaft von Natorps Ansatz mit dem der „kritischen Theorie“ liegt in der Art der Theoriebildung. Beide setzen so an, dass sie sich nicht von vornherein in ein gegebenes soziales Ganzes integriert wissen, sondern dieses eben als Grundproblem verstehen, während andere pädagogische Ansätze, die im Übrigen auch nicht unkritisch sein mögen, in dieser Beziehung einen blinden Fleck oder einen irritierten Blick behalten. Beide Ansätze ähneln einander auch darin, dass sie das soziale Ganze durch drei Hauptfunktionen grundlegend strukturiert sehen: durch die Funktion lebenserneuender Arbeit und Wirtschaft, durch die Funktion lebenssichernder Organisation (Rechtssetzung, Verwaltung, Regelung, Regierung...) und durch die Funktion wahrheitserreichender und wissenserweiternder Erkenntnis. Jürgen Habermas unterschied analog das „technische“, das „praktische“ (hermeneutische) und das „emanzipatorische“, kritische Erkenntnisinteresse.

Die Differenz der beiden Ansätze liegt in der Deutung des Kritischen. Für die „kritische Theorie“ ist die Ideologiekritik das leitende Paradigma des Kritikbegriffs. Für Natorp ist die transzendente Vernunftkritik weiterreichend und ausschlaggebend, ohne dass Ideologiekritik damit ausgeschlossen würde. Im Gründeraufsatz der „kritischen Theorie“ schrieb Max Horkheimer: „Die Vernunft kann sich selbst nicht durchsichtig werden, solange die Menschen als Glieder eines vernunftlosen [sozialen/J.R.] Organismus handeln“ (Horkheimer 1937/1981, S. 28). Die verzerrende soziale Determination reicht hinein in die Kategorien und Begriffe der Erkenntnis. Ideologiekritik zielt auf den Nachweis dieser Verzerrung und ineins damit auf die Befreiung von deren Maßgeblichkeit. Aus dem Gesichtspunkt der transzendentalen Vernunftkritik, die Natorp geltend macht, ist gegen diesen Ansatz einzuwenden, dass Kritik ihren Wahrheitsanspruch verlieren würde, wenn die Macht ideologischer Verzerrungen als total angenommen würde, d.h. wenn die in einen mangelhaften sozialen Zusammenhang eingebundene Vernunft gar nicht anders als verzerrt urteilen könnte. Oder umgekehrt: Der Wahrheitsanspruch von Ideologiekritik ist darauf angewiesen, ein von sozialen Deformationen unabhängiges Vermögen zu vernünftigen Urteilen wenigstens in einer Restgestalt vorauszusetzen, also die Ideologiekritik ihrerseits zu begrenzen und nicht als die allumfassende Form von Kritik zu verstehen. Das ist genauer in einem früheren Beitrag ausgeführt worden und braucht hier nicht wiederholt zu werden (vgl. Ruhloff 1983 und den Beitrag von Dietrich Benner in diesem Band).

Die Aufmerksamkeit richtet sich im jetzigen Zusammenhang auf das Verhältnis zwischen politischer und pädagogischer Bedeutung von Kritik. Im Rahmen seiner Theorie

der sozialen Hauptfunktionen schreibt Natorp den „bildenden Tätigkeiten“ den Primat über die regierenden und die wirtschaftlichen Tätigkeiten zu. „Bildende Tätigkeiten“ haben den sozialen Sinn, Vernunft im Zusammenleben der Menschen maßgeblich werden zu lassen. Soziale Vernunft hat eine „befriedigendere Gestaltung der sozialen Ordnungen“ zum Gegenstand. Ihr Ausdruck ist „soziale Kritik“. „Im Ideal würde sogar alle wirtschaftliche Arbeit und alle soziale Regelung [d.i. Politik] nur Mittel sein zum schließlichen Zwecke der Menschenbildung“ (Natorp 1911, S. 99). In der geschichtlich konkreten Auseinandersetzung geht es darum, die „Unabhängigkeit“ des „Bildungs- und Erziehungswesens“ von „jeder fremden, wirtschaftlichen oder politischen Gewalt“ und so die gleichberechtigte Partizipation aller an jeder der Hauptfunktionen und am Ertrag der ihnen entsprechenden Tätigkeiten zu ermöglichen (vgl. Natorp 1920, S. 10).

Kritik bekommt in diesem Modell die exponierte Bedeutung einer übergeordneten Vernunftfunktion, und diese liegt auf derselben logischen Ebene wie das Problem der Pädagogik. Kritik bringt die Differenz zum Vorschein zwischen dem, was ist oder zu sein scheint, und dem, was „richtig“, „gut“ und in diesem Sinne „möglich“ ist. Die individuelle ebenso wie die gattungsgeschichtliche Bildungsbewegung, so lässt sich der Gedanke rekonstruieren, wird von eben dieser Differenz in Gestalt des Unterschieds zwischen Menschsein und der Idee der Humanität in Gang gehalten. Bezogen auf die menschliche Gattung verweist das geschichtliche Projekt der Pädagogik, wie Kant es ausdrückte, auf die Idee der „Vollkommenheit der menschlichen Natur“. Für eine endliche, in sich begrenzte, in zeit-räumliche, leibliche Grenzen einbehaltene und auf Erfahrungen angewiesene Vernunft wie die menschliche wird die Selbstkritik, die Kritik an den eigenen Versuchen, Entwürfen, Praktiken und sozialen Institutionen zur einzigen Möglichkeit eines Fortschreitens zum Besseren. Und mehr als ein stets nur relationales Fortschreiten zum Besseren, mehr als Bildung in diesem Sinne offen zu halten, d.h. eine absolute doktrinale Auskunft über das, was die Vollkommenheit ausmacht, ist auch nicht möglich.

Das Fortschreiten zum Besseren (Bildung) kann allerdings nicht allein als Kritik am Erreichten gedacht werden. Stillschweigend mitgedacht und bei Natorp vor allem in seinem Spätwerk herausgestellt ist als gleichursprünglich ein produktives, „poietisches“, erfinderisches, Neues hervorbringendes und nicht willentliches Vermögen des Menschen (vgl. Natorp 2000). Das ist darum von erheblicher pädagogischer Bedeutung, weil es die subsumierende Beurteilung der zu Erziehenden am Maßstab eines Allgemeinbegriffs von Menschlichkeit oder ihre ausschließliche Anleitung in diesem Sinne verbietet. An diesem produktiven Vermögen hängt die Anerkennung des anderen als eines unabhängigen individuellen Teilhabers an Humanität. Die Einzelnen werden insofern nicht einem bestimmenden, das Besondere bzw. die Person unter einen Allgemeinbegriff subsumierenden Urteil ausgesetzt oder allein *dazu* aufgerufen. Man könnte sagen, sie werden nicht nur *erzogen*. Vielmehr werden sie dazu freigegeben, sich bzw. ihre Hervorbringungen in reflektierenden Urteilen zu erlauben, ein noch unbestimmtes Allgemeines zu suchen, sich zu *bilden*, indem sie den Begriff der Menschheit erweitern, wie es bereits Wilhelm von Humboldt vorschwebte (vgl. den Begriff der Bildsamkeit bei Ben-ner 2001). Der Eigencharakter der „bildenden“ Tätigkeiten, und dazu gehören Wissen-

schaften und Künste, sofern sie nicht auf einen Gebrauchszweck von vornherein eingeschränkt sind, das Postulat ihrer Eigengesetzlichkeit gegenüber wirtschaftlichen und politischen Nötigungen hat in dem doppelten kritischen und poetischen Vermögen seinen Grund.

Gegenüber dem Anspruchsminimum der demokratisch-politischen Kondition, bereits Meinungsäußerungen als Kritik gelten zu lassen, bekommt Kritik in dem skizzierten pädagogischen Zusammenhang eine maximal anspruchsvolle Bedeutung. Sie schließt ein, lernend und verstehend in das Wissen und Können, in die Diskursordnungen der menschlichen Kultur, innerhalb derer das kritische Urteil ergeht, auf der Höhe ihrer geschichtlichen Gestalt eingedrungen zu sein. Kritik mit politischem Bedeutungsindex zielt darauf, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Kritik mit bildungstheoretischem Bedeutungsindex zielt darauf, keinem Wahrheitsanspruch ohne Prüfung folgen zu müssen. Die politische Orientierung der Kritik schließt die bildungstheoretische nicht zwingend ein. Kritik mit bildungstheoretischem Bedeutungsindex schließt allerdings politische Kritik nicht aus. Sie kann auch nur soziale Verbreitung finden, wenn Kritik am Regiertwerden erlaubt ist und verliert ohne den Rückbezug auf die sozialen Bedingungen ihrer Möglichkeit ihren praktischen Sinn. Aber das ist eine ziemlich abstrakte Verhältnisbestimmung. Wie die politisch-praktische und die an der Wahrheitsproblematik orientierte Kritik ineinander greifen können, ohne das eine zugunsten des anderen zu opfern, ist eine m.E. ungeklärte Frage. Christopher Winch führt sie in seinem Beitrag zu diesem Band in einer bestimmten Richtung weiter. In meinen folgenden Ausführungen bleibt sie nur indirekt weiter im Blick. Hauptsächlich möchte ich eine Linie der wissenschaftlichen Gegenwartspädagogik verfolgen, in der die am Wahrheitsproblem orientierte Kritik auf das äußerste zugespitzt worden ist und vor deren Hintergrund sich die Frage nach einer kritischen Pädagogik anders stellt.

3. Transzendente Kritik und Skepsis

Kritik problematisiert die Geltung von irgendetwas. Sie stellt Geltungsansprüche unter den Vorbehalt rationaler Prüfung. Damit richtet sie sich gegen die Maßgeblichkeit anderer Quellen der Geltung. Tradition, Autorität, Gewohnheit, Sitte, „Majestät“ und „Heiligkeit“ sind Beispiele solcher fragwürdigen Geltungsquellen. Wenn, wie Kant für seine Epoche festhielt, „alles“ sich der Kritik unterwerfen muss, dann gilt grundsätzlich nichts selbstverständlicherweise, d.h. bloß weil es erscheint, geschrieben steht, von jemandem behauptet wird. Es muss sich seine Berechtigung von der menschlichen Vernunft anweisen lassen. Das bedeutet nicht, dass Traditionen, Autoritäten, Gewohnheiten, Majestäten schlechterdings nichts gelten und dass nichts heilig zu halten sei. Vor dem universalen Anspruch der Kritik gelten sie nur nicht vorbehaltlos, nicht *an sich*. Es kann aber sehr wohl sein, dass eine kritische Prüfung Traditionen, Gewohnheiten usw., sogar Majestäten und Heiligtümern eine Berechtigung im menschlichen Dasein einräumt. Ausschlaggebend ist die Differenz, ob die Geltung von etwas aus allgemein anzuerkennenden,

vernünftigen Gründen einsichtig ist oder nicht, ob etwas *vor und unabhängig von* rationaler Prüfung oder *aufgrund und nach* argumentativer Offenlegung seiner Bedeutung und seines Stellenwerts im menschlichen Leben „selbstverständlich“ ist. Der Universalanspruch der Kritik wurzelt darin, dass alles, was Geltung beansprucht, unter die Bedingung des menschlichen Denkens gestellt ist bzw. gestellt werden kann und im Zweifelsfall gestellt werden muss. Die Abhängigkeit der Kritik von gemeinsam geteilten Sprachspielen, auf die Wittgenstein aufmerksam gemacht hat, ist nur dann als ein Einwand gegen diesen Ansatz, wenn mit ihm die Vorstellung eines reinen, ungeschichtlichen Neuanfangs verbunden wird oder die, dass wir alles auf einmal und ohne Anerkennung kontingenter Bedingungen, auf deren Boden auch die Kritiker stehen, in Frage stellen könnten und sollten.¹

Kant hat in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ für diesen Denkvorbehalt, unter dem alles steht, was ist und Anerkennung erheischt, eine allgemeine Begründung gegeben: „Das: *Ich denke*, muß alle meine Vorstellungen begleiten *können*; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches ebensoviel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich oder wenigstens für mich nichts sein.“ (1787/1956, B 132) Unser Denken, der menschliche Verstand ist ein ursprüngliches, synthetisches Vermögen der Verbindung von gegebenem Mannigfaltigem zur Einheit. Auf seinen Verknüpfungsformen, die ihm nicht in Anschauungen gegeben, nicht aus Erfahrungen entnommen werden können, beruht die „Möglichkeit objektiver Erkenntnis“ (Ebbinghaus 1924/1990, S. 11). Das muss im Übrigen nicht als Apotheose der menschlichen Subjektivität gelesen werden. Der Ton liegt auf der vorauszusetzenden, erfahrungsunabhängigen Funktion des verbindenden Denkens. Er liegt nicht auf dem „Ich“. Darum kann Kant für das „Ich“ auch ein „Er, oder Es (das Ding), welches denkt“, einsetzen und es einem „X“ gleichsetzen (1787/1956, B 404). Der von ihm gesetzte Rahmen ist damit kompatibel, den Menschen, das „Subjekt“ als kontingent zu begreifen (vgl. Ricken 1999, S. 61-104, bes. 103f.). Ausschlaggebend ist im jetzigen Zusammenhang, dass die ermöglichende Denkfunktion (neben der gebenden Anschauung) ein Problem ist, auf das die Aufmerksamkeit eigens gerichtet werden muss. Dieses Problem ist nicht bereits erledigt durch das, was gegeben ist, sondern seine Lösung entscheidet darüber mit, was überhaupt als ‚Gegenstand‘ erachtet werden kann. Damit greift es in die Behauptung und in die Kritik von Geltungsansprüchen maßgeblich ein.

1 Ich danke Stefan Ramaekers, der mich mit seinen kritischen Einwänden zu meinem Text auf dem Symposium unserer Gruppe an der Universität Leuven auf diesen Punkt aufmerksam gemacht hat. Dass „our most foundational beliefs escape our attention“, wie Ramaekers mit Wittgenstein sagt, räume ich als zutreffende Beschreibung unserer zunächst gegebenen Lage ohne weiteres ein. Für den, der so sprechen kann, sind die tiefen Überzeugungen doch aber in die Aufmerksamkeit getreten. Und da nicht alle dieselben Überzeugungen teilen, zugleich aber in einem sozialen Zusammenhang des einen Überzeugung die des anderen einzuschränken geeignet ist, und wenn weiterhin keine der Überzeugungen in einem absoluten Sinne als Wahrheit auszuweisen ist, könnte der sokratische Weg eines Lebens im problematischen Bewusstsein des Nichtwissens eher angemessen sein als Wittgensteins Therapie von der philosophischen Beunruhigung.

Kant nannte seine Untersuchung der ermöglichenden, aber auch begrenzenden Erkenntnisbedingungen von Gegenständen aller Art „transzendental“. Transzendente Untersuchungen handeln nicht unmittelbar von Gegenständen, sondern von der „Erkenntnisart von Gegenständen, insofern diese a priori möglich sein soll“ (Kant 1787/1956, B 25).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist Kants Frageansatz in abgewandelter Form für ein „transzendental-kritisches“ Erkenntnisprogramm in der theoretischen Pädagogik wirksam geworden. Festgehalten wird mit Kant daran, dass die Wahrheit theoretisch-pädagogischer Aussagen und pädagogischer Praktiken der Erfahrung nicht entnommen werden kann, wie hart geprüft und bewährt derartige Erfahrungen auch seien (vgl. Fischer 1989, S. 68). Stets fließen in alltägliche oder wissenschaftliche pädagogische Erfahrungsaussagen begriffliche Momente mit apriorischer Funktion ein, die deren Richtigkeitsanspruch tragen, z.B. ein vorgängiges Verständnis von Lernen, von Unterricht, von Jugend usw. Ebenso unmöglich ist es jedoch, diese apriorischen Momente in einer reinen pädagogischen Vernunftwissenschaft zu fassen und *den* Begriff von Pädagogik definitiv und als normative Vorgabe zu bestimmen, wie es im Zuge des Neukantianismus Alfred Petzelt mit seinem respektablen Projekt einer prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zuletzt versucht hatte (vgl. Petzelt 1964). Wenn ein vorgreifender Vernunftbegriff von Pädagogik, auch unter Berücksichtigung der sprachspiel-theoretischen Einsichten Wittgensteins, nicht beweisfähig ermittelt werden kann, dann bleibt angesichts dieser Problemsituation übrig, von Fall zu Fall die apriorisch fungierenden Voraussetzungen pädagogischer Konzepte, Praktiken, Methoden, Einstellungen zu ermitteln und zu prüfen. Diese Aufgabe wurde für eine wissenschaftliche Philosophie generell so formuliert: Ihr geht es um die „situations- und problemgerechte Ermittlung der gerade die hic et nunc gefragten Bedingungen der Möglichkeit einer Geltung von etwas erklärenden Lage. Dabei handelt es sich nicht um ein Vorgehen, das irgendein bestimmtes empirisch Gegebenes in sein Recht einsetzen soll, sondern um die rational kontrollierbare Herstellung von Wenn-So-Zusammenhängen. Konkret sieht das so aus, dass untersucht wird, unter welchen Voraussetzungen ein bestimmtes X steht. Über Kant hinausgehend darf gesagt werden: Davon macht weder irgendein Naturphänomen noch irgendein Gesetz noch irgendeine Theorie eine Ausnahme. Auch sie haben ihre Voraussetzungen, ohne deren Aufdeckung sie nicht voll verständlich sind, sondern im letzten Begründungsstück irrational, nämlich dezisionistisch akzeptierte Doktrinen bleiben. Die Voraussetzungen gelten apriori, ob das Subjekt sie weiß oder nicht; und anders hat die Apriorifrage keinen Sinn.“ (Funke 1979, S. 173f.)

Wolfgang Fischer hat an diese Programmatik angeknüpft und sie im Sinne einer regionalen Philosophie innerhalb der Pädagogik in zahlreichen Einzelanalysen entfaltet. Was transzendente Kritik hier bedeutet, unterscheidet sich von der „transcendental critique“, die vor kurzem mit Blick auf Karl-Otto Apel diskutiert worden ist, unter anderem dadurch, dass ein letztbegründetes Kriterium für Kritik, etwa in Gestalt einer idealen Kommunikationsgemeinschaft, nicht vorausgesetzt wird (vgl. Biesta/Stams 2001, S. 61ff.) Das Spezifische der transzendentalen Kritik wird stattdessen gerade darin gesehen, dass sie den in der Gültigkeitsprätention konkreter pädagogischer Lehren, Prakti-

ken, (wissenschaftlicher) Methoden und Einstellungen stets implizierten „Letzttheitsanspruch“ in seiner Fragwürdigkeit zur Erkenntnis bringt. Das Kritische liegt bereits darin, eine zuvor nicht bemerkte Abhängigkeit pädagogischer Aussagen und Intentionen von Voraussetzungen offen zu legen, die den definitiven Gültigkeitsanspruch dieser Aussagen und Intentionen aufhebt und ihnen eine nur mehr relative, diskussionsfähige Berechtigung lässt. Was Frieda Heyting in diesem Band zur Relativität von Kritik vorträgt, berührt sich damit aus einer unabhängigen Perspektive. Sprachkritik, die das jeweils Gemeinte „von den Schlacken mißverständlichen Redens und unplausiblen Argumentierens“ scheidet, geht in solche Operationen ein (Fischer 1989, S. 80).

Kant hatte seiner Version von transzendentaler Vernunftkritik die „skeptische Methode“ als ein unentbehrliches Hilfsmittel vorgelagert. Die Funktion einer Skepsis, wie sie „nur der Transzendentalphilosophie allein wesentlich eigen“ ist, bestand für ihn darin, widerstreitende Behauptungen daraufhin zu prüfen, ob der Streitgegenstand „vielleicht ein bloßes Blendwerk sei“, wonach jede Partei „vergeblich hascht“ (1787/1956, B 451, 452). Die unparteiische skeptische Untersuchung sollte den „Punkt des Mißverständnisses“ zum Vorschein bringen, um den sich der Widerstreit einander ausschließender dogmatischer Vernunftbehauptungen dreht und den die auf Skepsis folgende Vernunftkritik abschließend aufklärt.

Mit der Verlagerung der Bedeutung von „transzendental“, „nämlich weg von einer letztbegründenden Apriori- oder Prinzipienforschung [...] und hin zu einer Untersuchung von immer schon im gespielten Spiel befindlichen, faktisch maßgebenden *konkret*-vernünftigen Voraussetzungen und Bedingungen, auf denen der explizite oder implizite [...] Geltungsanspruch pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Aussagen basiert“, ändert sich auch „das Statut des Skeptischen“. (Fischer 1996, S. 22, 23)

Wenn es nicht mehr um ein Apriori der *reinen* Vernunft geht, nicht um *den* geschichtsenthobenen Vernunftbegriff von Pädagogik, sondern um apriorische Vernunftmomente, die in konkret- und damit erfahrungsgebunden-vernünftige pädagogische Konzepte eingegangen sind, kommt jene umherschauende, blickerweiternde Form von Skepsis zu neuem Recht, die historisch zuerst von Sokrates geübt worden zu sein scheint (vgl. Ruhloff 1999). Sie verbindet sich mit der transzendental-kritischen Argumentation als eine gleichrangige Operation und ist ihr weder instrumentell untergeordnet noch übergeordnet. Ohne „Bessereswissen“, „aber auch ohne ein agnostizistisches Ignorabimus“ (Fischer 1996, S. 23) stellt die Skepsis den von der Kritik aufgedeckten relationalen apriorischen Begründungszusammenhang infrage, konfrontiert ihn mit möglichen Alternativen, widerlegt ihn vielleicht im Einzelfall, etwa durch Einschluss in einen weiterreichenden, aber auch nicht definitiven Begründungszusammenhang, kurz: gibt ihn dem Weiterdenken auf. Zusammenfassend besagt das: „Skeptisch-transzendental-kritisch wird am vorgenommenen Fall der pädagogische Anspruch in die Schranken gewiesen und mit dem Nichtwissen, das ihm anhaftet, konfrontiert.“ (Fischer 1996, S. 24; vgl. insgesamt Schönherr 2002)

4. Problematischer Vernunftgebrauch

In dieser Verbindung mit sokratischer Skepsis ist eine Bedeutung von Kritik erreicht, die keine bestimmte praktisch-pädagogische Option enthält. Sie ist als „unnachgiebige Theorie“ bezeichnet und in die Nähe von Adornos Dictum gerückt worden, dass „die Selbstkritik der Vernunft deren eigenste Moral“ sei (Meyer-Drawe 1988). Der Relevanzanspruch dieser kritisch-skeptischen Wissensform innerhalb der Pädagogik beschränkt sich bewusst darauf, „zu verhüten, daß die metaphysischen Grundlegungsfragen als solche aus dem Auge geraten oder dogmatisch versintern.“ Darin liegt auch, „neuen pädagogischen Gedanken den Weg offen zu halten“ (Fischer 1996, S. 25). Aber es sind eben Kritik und Skepsis nicht, die sagen, welcher pädagogische Weg der richtigere ist. Nimmt man Kritik in dieser Bedeutung und versteht man unter Pädagogik eine bestimmt formulierte Aufgabe und Praxis, so gibt es im strengen Sinne keine „kritische Pädagogik“, wohl aber Kritik vor und nach und innerhalb von pädagogischen Praktiken. In gewisser Hinsicht stimmt das mit dem im Zusammenhang mit Natorps Modell berührten Gedanken überein, dass die Kritik mit einem von ihr unabhängigen produktiven Vermögen einhergeht, das als solches nicht Gegenstand von Kritik ist, wohl aber in dem, was es im Einzelnen hervorbringt, werden kann. Kritik ist mit diesem „poietischen“ Vermögen gerade dann und dadurch verträglich, dass sie kein vorgreifendes Urteil über die Insuffizienz der menschlichen Vernunft insgesamt fällt, sondern nur über Mängel geschichtlich konkreter Vernunftversuche. Ein wesentliches Resultat von Kants Vernunftkritik bleibt dabei aufrecht erhalten: Eine endliche Vernunft wie die menschliche kann nur im Zusammenhang mit Erfahrungen zu stichhaltigen Erkenntnissen kommen. Daraus folgt für die theoretische Pädagogik wiederum nicht, dass sie in empirischer Erziehungswissenschaft aufgeht. Es folgt nur, dass die philosophische, kritische und skeptische Seite ihrer Theorie Reibung mit Erfahrungen halten muss und kein abgesondertes spekulatives Projekt sein kann (vgl. die Beiträge von Helmut Heid und Hans Merckens in diesem Band).

Als Theorie bleiben Kritik und Skepsis der *intentio obliqua* verhaftet. Pädagogische Entwürfe in „poietischer“ Absicht und ihnen entsprechende Praktiken sind vor diesem Hintergrund nicht in einem uneingeschränkten Sinne als kritisch zu bezeichnen. Sie folgen in *intentione directa* einem bestimmt fixierten Konzept von Pädagogik, Bildung, Erziehung, Unterricht, Lernen ..., welches sie, indem sie ihm folgen, nicht zugleich infrage stellen können. Eine gegenstandstheoretische Erwägung stützt diese These: Wenn zur Pädagogik die Einführung in eine gegebene kulturelle Welt auf einem bestimmten Niveau des Wissens und Könnens jedenfalls gehört, so kann diese zwar *mit* Kritik verbunden werden, nicht aber ausschließlich *als* Kritik erfolgen. Pädagogische Konzepte mit einer Intention und einer Architektonik, in denen die Aufgabe der Einführung gleichsam in Klammern gestellt ist, das heißt: in denen sie aus dem Blickpunkt der Eröffnung von Kritik und Skepsis vollzogen wird und in diese einmündet, können unter dem Titel „Pädagogik des problematischen Vernunftgebrauchs“ zusammengefasst werden (vgl. Ruhloff 1996). An ihre soziale Dimension kann Natorps Modell erinnern. Als eine Weiterführung unter Einschluss neuerer sprach- und sozialtheoretischer Einsichten erscheint mir der kürzlich vorgetragene, an Hannah Arendt anknüpfende Vorschlag, den Gegenstand der

Pädagogik als argumentativen „Streit“ um eine gemeinsame, Generationen übergreifende Welt zu verstehen (vgl. Meder 2001). Diese Fassung des Gegenstandes der Pädagogik macht darauf aufmerksam, dass in der Pädagogik auch unabhängig von der Idee eines gattungsgeschichtlichen Fortschritts zum Besseren, die deshalb nicht bedeutungslos wird (vgl. Borrellis Verständnis von Utopie in diesem Band), ein Grund zur fortlaufenden Umbildung und Kritik ihrer Konzepte darum besteht, weil sie auf die Geburt und den Anspruch immer wieder anderer, unaustauschbarer Menschen antworten muss und dabei nicht auf eine Anthropologie *des* Menschen zurückgreifen kann.

Der vernünftige Streit um eine gemeinsame Welt steht seit den Anfängen einer durchdachten Pädagogik und heute verschärft in der Gefahr, unter das Vorzeichen eines ökonomistisch reduzierten Begriffs von Welt bzw. von Dasein in der Welt zu geraten. Die „lernende Gesellschaft“ ist eine Gestalt dieser Reduktion (vgl. Masschelein 2001). Manches spricht dafür, dass sich in der sozialen Realität der Gegenwart global eine Deutung des pädagogischen Begriffsgefüges durchzusetzen beginnt, die von der Definitionsmacht der Ökonomie beherrscht wird (vgl. Lohmann 2002). Das in Erinnerung an Natorp skizzierte Begründungsverhältnis zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie würde sich damit umkehren. Kritik bekäme einen sozial etablierten Bedeutungsrahmen, in dem sie als eine Operation der Effizienzsteigerung von käuflichen Dienstleistungen alias ‚Verbrauchsgütern von Bildungsbedürfnissen‘ fungiert. Die Domestizierungen, die dazu gehören, hat Helmut Heid in seinem Beitrag zu diesem Band angesprochen.

Die Differenzierung der Bedeutung von Kritik, ihre Verbindung mit Skepsis und das Festhalten an ihrem problemerschließenden und problematischen mehrdeutigen Gebrauch in der pädagogischen Praxis ist eine Antwort auf diese Lage. Der Unterschied dazu ist eine Verwendung, in der Kritik zum Platzhalter ausstehender und endgültiger Problemlösungen umgefälscht wird oder in der das Eigentum eines „kritischen“ Standpunkts zu einem Wert erstarrt, der unvermeidlicherweise der Inflation anheim fällt.

Literatur

- Ballauff, Th. (1984): Funktionen der Schule. Köln/Wien: Böhlau.
- Benner, D. (⁴2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur des pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Biesta, G.J.J./Stams, G.J.J.M. (2001): Critical Thinking and the Question of Critique. Some Lessons from Deconstruction. In: Studies in Philosophy and Education 20, S. 57-74.
- Ebbinghaus, J. (1924/1990): Kantinterpretation und Kantkritik. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3, hrsg. v. H. Oberer/G. Geismann. Bonn: Bouvier, S. 3-38.
- Fischer, W. (1966): Pädagogik und Skepsis. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 16-27.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. St. Augustin: Academia.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Funke, G. (1979): Von der Aktualität Kants. Bonn: Bouvier.
- Gruschka, A. (2001/2002): Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswandel von Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 28, S. 5-31.

- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 146-168.
- Held, K. (2000): Die Doxa in der Pädagogik des Isokrates. In: Helmer, K./Meder, N./Meyer-Drawe, K./Vogel, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Würzburg: Königshausen u. Neumann, S. 106-142.
- Horkheimer, M. (1937/1981): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 12-64.
- Jegelka, N. (1992): Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Kant, I. (1956): Kritik der reinen Vernunft (1781/1787). Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in zehn Bänden, Bd. 10. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Lohmann, I. (2002): Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm>.
- Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien: Edition Passagen.
- Masschelein, J. (2001): The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. In: Journal of Philosophy of Education 35, S. 1-20.
- Meder, N. (2001): Problemorientierte Systematik der Erziehungswissenschaft und der Ort des Normativen, bzw. der Ort der Werte. In: Spektrum Freizeit 2, S. 41-59.
- Meyer-Drawe, K. (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch, D.-J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin: Academia, S. 87-98.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (1984): Kritik. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut, S. 498-499.
- Natorp, P. (1911): Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Natorp, P. (2000): Philosophische Systematik, aus dem Nachlass hrsg. v. H. Natorp. Hamburg: Meiner.
- Natorp, P. (1920): Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung. Berlin: Julius Springer.
- Natorp, P. (1974): Sozialpädagogik (1899), hrsg. v. R. Pippert. Paderborn: Schöningh.
- Petzelt, A. (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Ricken, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Röttgers, K. (1982): Kritik. In: Brunner, O./Conze, W./Kosellek, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 651-675.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 29, S. 219-233.
- Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, M./Ruhloff, J.: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Boltmannsweiler: Schneider.
- Ruhloff, J. (1999): Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik. In: Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11-28.
- Schönherr, Chr. (2002): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach dem ‚Konstruktiven‘. Phil. Diss. Wuppertal (erscheint 2003: Würzburg: Königshausen u. Neumann.)

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Heidestr. 26b, 45549 Sprockhövel.

Jan Masschelein

Trivialisierung von Kritik¹

Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken

„Par ailleurs, s’il est extrêmement dangereux de dire que la raison est l’ennemi que nous devons éliminer, il est tout aussi dangereux d’affirmer que toute mise en question critique de cette rationalité risque de nous faire verser dans l’irrationalité.“

(Foucault 1982, S.1098).

Wie ist heute eine kritische Erziehungswissenschaft zu denken? Wie ihre kritische Aufgabe zu verstehen? In diesem Beitrag wird die Trivialisierung von Kritik als Anlass dazu genommen, erneut zu untersuchen wie die Aufgabe einer kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der „Lerngesellschaften“ aussehen könnte. Ausgehen möchte ich von dem, was von Dietrich und Müller neulich als Grundproblem der Erziehungswissenschaft und gerade auch der kritischen Erziehungswissenschaft angedeutet worden ist: „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu bewahren“ (Dietrich/Müller 2000, S. 12). Die Distanz oder die Distanzierung kann in der Tat als Basisbewegung der Kritik betrachtet werden. Sie gehört in den Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft auch immer zur Bildung und führt in der kritischen Erziehungswissenschaft zur Emanzipation, d.h. zur Unabhängigkeit von historisch-gesellschaftlichen Beschränkungen und zur Befreiung von undurchschauten Machtverhältnissen. Kritik-Bildung-Emanzipation gehören in diesem diskursiven Horizont zusammen, weil Bildung angeblich immer den Gedanken einer „geistigen und sittlichen Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und des praktischen Lebens“ enthält (Schelsky 1979, S. 478). Oder wie Ruhloff in Bezug auf Humboldt schreibt: sie schließt immer „die Unabhängigkeit des menschlichen Wollens und Handelns von natürlichen und sozialen Zwängen“ in sich (Ruhloff 1997, S. 2). Sie enthält die Aufforderung, die man (nach Levinas) von jeher mit der Philosophie verbunden hat, nämlich so zu leben, dass man keinen Imperativen sozialer, politischer, kultureller oder religiöser Art und keiner Ideologie unterworfen oder ausgeliefert ist. Letztendlich, so Levinas, ginge es um die Möglichkeit „Ich“ zu sagen (Levinas 1978, S.502). Diese Möglichkeit, „Ich“ zu sagen, verweist in diesem Verständnis auf die Möglichkeit, im „eigenen“ Namen zu sprechen und zu denken, sich selbst zu bestimmen, sich reflexiv zu sich selbst (und seiner Lage) zu verhalten und rational autonom zu sein. Dieses Bildungsverständnis, in dem Bildung kritische Beurteilung der und Emanzipation von gesellschaftlichen Entwicklungen und beschränkenden

1 Ich möchte Maarten Simons danken für seinen Kommentar bei einer früheren Version dieses Textes und die vielen direkten und indirekten Anregungen, von denen ich vieles gelernt habe. Jörg Ruhloff möchte ich Dank sagen für die geschätzte Hilfe bei der Übersetzung und Norbert Ricken für die Angabe von deutschen Literaturverweisen und Foucaultübersetzungen.

Verhältnissen ermöglichen würde, wurde aufgenommen von einer kritischen Erziehungswissenschaft, die „sich den Imperativen der Aufklärung im Dienste einer humanen Gesellschaft verpflichtet fühlte“ (Meyer-Drawe 2000, S.153).

Im Folgenden möchte ich die klassische Figur der kritischen Erziehungswissenschaft in Erinnerung bringen und andeuten, wie diese sich immer wieder zum privilegierten Überwacher des kritischen *Prinzips* von Bildung und seiner emanzipatorischen Versprechen aufgeworfen hat. Dabei hat sie die Möglichkeit, „Ich“ zu sagen, im eigenen Namen zu sprechen, kritisch-selbstreflexiv und unabhängig zu sein, sich selbst zu bestimmen und selbst vernünftig zu urteilen, in Gegensatz (und Distanz) zu Fremdbestimmung und Abhängigkeit von den herrschenden Machtverhältnissen und der gesellschaftlichen Ordnung gesetzt und die gesellschaftliche und pädagogische Wirklichkeit und die Verhältnisse als Beschränkung, Bedrohung, Entfremdung, Unterdrückung, Verfehlung, Negation, Störung, ... betrachtet. Die Aufgabe der Bildung sollte darin bestehen, ein autonomes, kritisch-reflexives Leben zu ermöglichen. Zweitens möchte ich auf die Tatsache hinweisen, dass Kritik und Autonomie in „unserer“ Zivilisation inzwischen zu Allgemeinplätzen geworden sind, die von jedem und allen in Anspruch genommen werden. Das wirft die Frage nach der Beziehung zwischen einem institutionellen oder ideologischen Rahmen, einer Ordnung oder einem System und einer Kritik auf, die beansprucht, diesen Rahmen oder dieses System in Frage zu stellen oder eine Antithese zu ihnen zu formulieren. Die angedeutete „Trivialisierung der Kritik“ werde ich drittens zum Anlass nehmen, die foucaultsche Machtanalyse in Erinnerung zu bringen und vor allem seine These vorzustellen, dass das „Regieren durch Individualisieren“ die aktuelle Figur der Macht darstellt. Von daher lässt sich verdeutlichen, dass das kritische, selbst-reflexive, autonome Leben kein ultimatives Prinzip darstellt, das sich gegen Machtverhältnisse behaupten ließe, sondern gerade als eine spezifische Subjektivierungsform (oder Form der „Selbstführung“) erscheint, die als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen (als „Führung der Selbstführungen“) aufgefasst werden muss. Es ist eine historische Figur der Selbstführung (und nicht ein leitendes Prinzip oder normatives Leitbild), unter der die Macht gerade durch die Intensivierung von Selbstreflexivität und Kritik operiert und nicht durch ihre Unterdrückung, Verfehlung oder Negation. Dies ruft dann, viertens, erneut die Frage auf, wie dann überhaupt die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft aussehen könnte.

1. Die klassische Figur der kritischen Erziehungswissenschaft

Ich-Distanz-Verstrickung (und die Rolle, die das Denken und das Wissen dabei spielt), scheint mir die Konstellation zu sein, die das Problem der Kritik und das Vorhaben einer kritischen Erziehungswissenschaft (im breiten Sinne) organisiert. Historisch gesehen wurde die kritische Erziehungswissenschaft in diesem Kontext bekanntlich von der kritischen Theorie der Frankfurter Schule angestoßen, die, wie Horkheimer schreibt, ihr Ziel in der Entwicklung einer „Theorie des historischen Verlaufs der gegenwärtigen Epoche“ hat, in welcher der „Zusammenhang zwischen dem wirtschaftli-

chen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen und den Veränderungen auf den Kulturgebieten im engeren Sinn“ (Horkheimer 1931, S. 3) geklärt werden sollte. Es ging ihr darum, die Interdependenz der Entwicklung der Gesellschaft, der Kultur (einschließlich der Wissenschaften) und der Einzelnen in ihrer Dynamik zu erfassen und gerade dadurch auch Distanz zu ihr zu gewinnen (siehe auch Peukert 1983).

Die kritische Erziehungswissenschaft hat in ihren bekanntesten Figuren wie z.B. bei Mollenhauer und Klafki mit der kritischen Theorie die Frage nach dem Verwobensein von gesellschaftlichen Macht-, Bildungs- und Erziehungsprozessen aufgeworfen. Sie hat die Kritik auf den Gegensatz zwischen der von der Gesellschaft postulierten Entfaltung der Subjektivität und dem gesellschaftlichen Identitätszwang ausgelegt, dem das Subjekt in dem Moment, in dem es tatsächlich versucht, seine Subjektivität zu gestalten, ausgesetzt ist. Sie argumentierte, dass pädagogische Theorie und Praxis historisch wie gesellschaftlich bestimmt sind, sodass sie nicht verselbstständigt werden können, sondern als Momente der historisch-gesellschaftlichen Totalität aufgefasst werden müssen. Das heisst nicht, dass sie in dieser historischen Totalität aufgehen. Gerade weil diese Totalität historisch ist, bildet die faktische gesellschaftliche Situation nur einen begrenzten Ausdruck dessen, was möglich ist. Diese Spannung zwischen dem Faktischen und dem Möglichen bietet den Raum, in dem die Gesellschaft transformiert werden kann. Hier findet die Pädagogik als kritische Theorie und kritische Praxis ihren Ausgangspunkt und ihre Aufgabe, „in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderungen und Emanzipation hervorzubringen“ (Mollenhauer 1968, S. 67). Marx' und Freuds Analysen des falschen Bewusstseins, wie sie von dem frühen Horkheimer und von Habermas in „Erkenntnis und Interesse“ gelesen werden, boten der kritischen Erziehungswissenschaft (das wichtigste und bekannteste Beispiel bleibt Mollenhauer) das Modell einer emanzipatorischen Praxis als Selbstreflexion im Dialog. Dabei besteht die Rolle der Praxis und der Theorie vor allem darin, ein Bewusstsein von den irrationalen Motiven und Abhängigkeiten herbeizuführen, die die Rationalität und den Freiheitsraum der Individuen, ihre Motive und Ziele selbst zu durchschauen und zu bestimmen, eingrenzen und beschränken und sie auf diese Weise von ihrer Menschlichkeit entfremden. Die kritische Selbstreflexion im Dialog soll Emanzipation, d.h. Bildung von selbstbewussten, selbstreflexiven, autonomen, vernünftigen Subjekten, hervorbringen. In den „Theorien zum Erziehungsprozess“ (Mollenhauer 1972) reformulierte Mollenhauer dieses Ziel als „kommunikative Kompetenz“. Erziehung und Bildung wurden jetzt als ein dialogisches Unternehmen aufgefasst, das, ausgehend von jedermanns Recht auf Selbstbestimmung, auf die Entwicklung und den Erwerb kommunikativer Kompetenz ausgerichtet ist, d.h. des Vermögens, am reflexiven Gespräch über Ziele und Normen des gesellschaftlichen wie des pädagogischen Handelns teilzunehmen und selbst Geltungsansprüche zu stellen und zu überprüfen. Jeder hat prinzipiell diese Möglichkeit, die es faktisch zu verwirklichen gilt. Faktisch gesehen wird dieses Gespräch durch konkrete gesellschaftliche Beschränkungen und Begrenzungen und durch das Noch-nicht-kompetent-sein der Educanden gestört. Die pädagogische Aufgabe liegt in der Aufhebung der gesellschaftlichen Beschränkungen und in der Entwicklung einer kom-

munikativen Kompetenz, welche das Kind in der Interaktion als gleichwertig anerkennt und ihm so die Möglichkeit eröffnet, selbst am Gespräch teilzunehmen.

Verschiedene weitere Variationen sind hier formuliert worden, und viele Vorbehalte sind hier eingebracht worden vor allem bezüglich der Versuche zur (Letzt-)Begründung der kommunikativen Kompetenz als Ziel kritischer Erziehung und Bildung oder als Norm kritischen pädagogischen Denkens und Handelns sowie bezüglich der implizierten geschichtsteleologischen Annahmen (siehe für detaillierte Angaben u.a. Masschelein 1991; Ruhloff 1983; Sünder/Krüger 1999). Dass heißt jedoch nicht, dass die Verbindung zwischen Kritik-Bildung-Autonomie und Emanzipation grundsätzlich in Frage gestellt würde. Man könnte sogar behaupten, dass ihrer Verbindung in fast allem pädagogischen Denken und Handeln ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. (s. Tenorth 2000; Sünder/Krüger 1999).

Ruhloff zufolge bleibt auch nach der Epoche der kritischen Erziehungswissenschaft Emanzipation in dem Sinne pädagogisch unverzichtbar, dass Erziehung und Bildung die Aufgabe verfolgen, Menschen aus undurchschaute Abhängigkeiten zu lösen und Vernunftgebrauch zu ermöglichen „gegenüber dem hörigen Ausgeliefertsein an soziale, politische, ökonomische Konstellationen, an für selbstverständlich genommene eigene Wahrnehmungsmuster, Wertungen, Einstellungen“ (Ruhloff 2000a S. 31). Sie muss nun aber ohne „Letztbegründungspostulate“ und „geschichtsteleologische Ambitionen“ auskommen und die in ihr verfasste Kritik nicht nur sozialkritisch, sondern auch selbstkritisch (gegenüber Versionen und Begründungen von Aufgabenstellungen und Grenzen der Pädagogik) wenden. Kritische Emanzipation stellt im Grunde immer erneut die Frage nach dem Gegenstand der (kritischen) Erziehung. Sie ist nach Ruhloff mit der philosophischen oder systematischen Dimension der Pädagogik verknüpft und wirkt als konkrete kritische Tätigkeit nicht so sehr durch Konsensstiftung als viel mehr durch Streit und Widerstreit. In diesem Kontext kann für Ruhloff auch nur ein nicht-normativer Bildungsbegriff Bestand haben. Das heißt nicht, dass man ohne normative Konnotation auskäme, sondern nur, dass normative Erstarrung und Letztbegründungsansprüche vermieden werden sollen. Denn der „Bildungsbegriff steht [...] für Deutungen von Menschlichkeit und für die Wege, auf denen diese Deutungen erfüllt werden könnten. [...] Bildungsprojekte [...] gehen ja davon aus, daß die Wirklichkeit nicht das Richtige ist, daß eine Differenz zwischen Menschsein und Menschlichkeit besteht, die es in einem Bildungsprozess zu überwinden oder wenigstens zu verringern gilt“ (Ruhloff 2000b, S. 119-120). Sie implizieren also eine „Idee der Menschlichkeit und ein Wissen um das bzw. eine Vorstellung von dem [...], was [...] ungenügend ist“ (ebd. S. 119), sie werden von „durch ästhetische berührende Erfahrungen ausgelösten Einsichten in das Ungenügen praktizierter Menschen- und Weltdeutungen“ getragen (ebd. S. 123). Bildung (und Emanzipation) haben es also immer mit nicht-neutralen und (nur) in diesem Sinne „normativen“ oder „verbindlichen“ Differenzerfahrungen zu tun, die eine „Idee der Menschlichkeit“ implizieren. Diese Idee ist grundlegend orientiert an Unabhängigkeit im Denken und Handeln, was gerade auch heisst, dass es unmöglich ist, eine positive, inhaltliche Ausfüllung dieser Idee zu formulieren.

Daran anschließend betont Benner, dass „wir legitimerweise das Schlechtere nicht in Kenntnis des Besseren, sondern nur im Namen eines unbekannten Besseren kritisieren können“ (Benner 2000a, S. 35). Diese unhintergehbare Negativität, kennzeichnend für die Kritische Theorie und Bezüge zum Bilderverbot der jüdischen Religion aufweisend, zeichnet, Benner zufolge, Mollenhauers Ansatz einer kritischen Erziehungswissenschaft aus. Auch jetzt dürfe eine kritische Erziehungswissenschaft auf eine solche skeptische Haltung allen „Positivitäten“ gegenüber nicht verzichten. Im Sinne solcher kritischen Erziehungswissenschaft kann Emanzipation „nicht als eine Emanzipation von älteren zu neuen Positivitäten betrieben werden, sondern zielt auf Freilassung der Heranwachsenden“ aus der pädagogischen Abhängigkeit. Sie ist „als eine Praxis der Freiheit der Wahl zu interpretieren“, die als solche nicht nur am Ende des Erziehungsprozesses als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ steht, sondern diesen von Anfang an mit konstituiert (ebd. S.35-36, S. 39). Dabei müsse aber in einer bildungstheoretischen, im Unterschied zu einer erziehungstheoretischen Auslegung des Emanzipationsgedankens angemerkt werden, dass Bildung auch noch die Möglichkeit enthält, dass das Subjekt sich selbst den eigenen emanzipatorischen Akten gegenüber noch in kritische Distanz begeben kann, so dass emanzipative Akte nicht zum Selbstzweck hypostasiert werden und dem Irrtum vorgebeugt wird, „als könnten wir uns, sofern wir dies nur wollten, von unseren Emanzipationen beliebig und stets von neuem emanzipieren“ (ebd. S. 37). Benner betont übrigens, dass Bildungsprozesse nicht als autopoietische Selbsterhaltungsprozesse aufgefasst werden können. Obwohl sie an der freien Wahl der eigenen Lebensform und an kritischer Selbstreflexion als Prinzipien orientiert sind, können sie nicht „ohne weltvermittelnde Fremdbezüglichkeit gedacht“ werden, „denn sie vollziehen sich unter pädagogischen Einwirkungen und in Wechselwirkung mit Weltbezügen“ (Benner 2000b, S. 108).

Trotz dieses Hinweises auf grundlegende Differenzenerfahrungen, auf die Grenzen der Emanzipation und auf das Angewiesensein (und deshalb auf unsere Abhängigkeit und Verletzbarkeit) auf andere, möchte ich betonen, dass das Weiterdenken einer kritischen Erziehungswissenschaft oder einer kritischen Position in der Erziehungswissenschaft, wie es in den letzten Jahren wieder versucht worden ist (siehe u.a. Marotzki 1992, Marotzki 1993, Sünker/Krüger 1999), in starkem Masse an eine Idee der Menschlichkeit gebunden bleibt, die vernünftige Selbstbestimmung, freie Wahl der eigenen Lebensform, Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit, kurz autonomes selbstreflexives Leben als ultimatives Prinzip oder ultimative menschliche Möglichkeit (ultimatives menschliches Potential) hervorhebt. Ein solches autonomes, selbstreflexives Leben würde beinhalten, dass wir uns kritisch verhalten gegenüber den Wünschen (dem Verlangen) und den Gedanken, die in uns wirksam sind, indem wir uns fragen: was ist es eigentlich, was ich selbst wünsche und selbst denke. Es ginge darum, im Handeln und Denken dem zu entkommen, was uns von außen auferlegt oder aufgedrungen wird, oder dem, was einfach gesellschaftlich üblich oder „selbstverständlich“ ist, auch dem, was „bequem“ ist. Dieses *Selbstdenken* und Handeln heißt, dass man selbst die (Legitimität der) Wünsche und Gedanken überprüft, indem man sich unter Wahrheitsanspruch stellt, d.h. unter den Anspruch der (z.B. kommunikativen) Vernunft. – Autonomie soll hier durchaus so ver-

standen werden, dass das Ich sich im Denken und Handeln dem Gesetz (der Vernunft) unterwirft, das es sich selbst gibt, wenn es sich als Teil der universalen Menschheit anerkennt. – Kritik (Distanz) als der Weg zur Emanzipation (der Weg zur Befreiung) wird so grundsätzlich verbunden mit Kritik als dem Weg zur Wahrheit.

Die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft würde dann vor allem darin bestehen, ein solches autonomes, selbstreflexives Leben zu ermöglichen und das selbst-reflexive oder vernünftige (kommunikative) Potential, die Möglichkeit zur Autonomie und Selbstbestimmung, zu verwirklichen, zu befreien oder zu entfalten. Kritik erscheint dann als die praktische Verwirklichung der Autonomie, sodass das negative Moment (der Kritik) in einem bestimmten Sinn doch wieder in eine Positivität transformiert wird.

Diese Figur einer kritischen Erziehungswissenschaft, die eine bestimmte Verbindung zwischen Kritik, Bildung und Emanzipation hervorhebt, die am Prinzip eines autonomen, selbstreflexiven Lebens orientiert ist, ist durchaus verbunden mit einer ganzen Reihe von vertrauten Dichotomien: Autonomie-Heteronomie, Emanzipation-Repression, unabhängig-abhängig, Selbstbestimmung-Fremdbestimmung, Freiheit-Macht. Im Namen der Autonomie, der Emanzipation, der Unabhängigkeit, der Selbstbestimmung, der Freiheit können Heteronomie, Repression, Abhängigkeit, Fremdbestimmung, Macht kritisiert werden. Die kritische Erziehungswissenschaft wird in ihrer kritischen (bildenden) Tätigkeit also von Prinzipien oder Ideen (der Menschlichkeit) geleitet, und die bestehenden Verhältnisse, das faktische Verhalten und Geschehen werden aus der Sicht der Verwirklichung und Realisierung oder Nicht-Verwirklichung dieser Ideen oder Prinzipien betrachtet.

Diese Ausfüllung der Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, die das genannte Grundproblem: „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu wahren“ (Dietrich/Müller 2000, S. 12), auf eine bestimmte Weise darstellt und darauf auf eine bestimmte Weise antwortet, kommt nun in große Schwierigkeiten durch das, was man Trivialisierung der Kritik bezeichnen könnte.

2. Trivialisierung der Kritik

Es ist bereits früher darauf hingewiesen worden, dass die kritische Erziehungswissenschaft vollkommen überflüssig geworden ist, insoweit ihr Verständnis von Kritik und ihre Betonung eines kritischen, selbstreflexiven, autonomen Lebens gerade der Kern aller Erziehungswissenschaft geworden ist und längst auch zum allgemeinen pädagogischen und gesellschaftlichen Programm erklärt worden ist (vgl. z.B. Paffrath 1987). Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Selbstreflexion, Unabhängigkeit (wie auch In-Frage-Stellung, Widerstand) wird inzwischen von allen erwartet und als absolute Notwendigkeit für das Überleben nicht nur unserer Gesellschaft, sondern auch jeder unserer Betriebe, Geschäfte, Institutionen usw. dringlich gefordert. Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung haben so die Fronten gewechselt, und es ist zu-

nehmend unklar, wo überhaupt die Fronten verlaufen (siehe dazu auch Bröckling 2001). Die Vermutung, dass Autonomie und Kritik nicht mehr gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen die Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern gerade Teil dieser Ordnung sind, oder, zugespitzt und allgemeiner formuliert, dass Autonomie nicht mehr einfach als Antithese von Herrschaft dargestellt werden kann, sondern als avancierteste Form der Macht zu deuten ist, ist auf verschiedene Weise von verschiedenen Autoren formuliert worden.

Van Den Abbeele weist darauf hin, dass in einem bestimmten Sinn kritisches Verhalten in unserer westlichen Tradition zu einem Gemeinplatz geworden ist. „Kritik“ erscheint in der Tat als eine ihrer meist gehegten und gepflegten Institutionen. Kritik impliziert hier Distanzierung, d.h. dass eine bestimmte (epistemologische, ästhetische, soziale, politische) Ordnung in Frage gestellt wird, indem man sich auf irgendeine Weise außerhalb dieser Ordnung stellt. Dieser kritische Akt ist mit dem Bild eines kreativen, innovativen und autonomen Geistes, der neue Perspektiven erforscht und neue Horizonte eröffnet, verbunden. Die Tatsache, dass Kritik in unserer Zivilisation inzwischen der am meisten verbreitete aller Allgemeinplätze ist, könnte die folgende Frage aufwerfen. „What if the critique of a system were itself encoded as an institutionalized part of the system? It would seem, in fact, that the ways in which we question our world are themselves products of that world. Should one conclude pessimistically, then, that critical thought can never escape its entrapment by that which it supposedly criticizes?“ (Van Den Abbeele 1992, S. xiv).

Diese Frage wird, in Variationen, auch von andere Autoren wie Luhmann oder Lyotard gestellt. Beide beschreiben die moderne Gesellschaftsentwicklung als einen fortschreitenden Prozess der funktionalen Differenzierung oder, wie Lyotard sagt, der Komplexifikation und Differenzierung des Systems. Dieser Prozess ist allumfassend, und Kritik ist Teil des Systems, sie ist gerade ein starkes operatives Element in dem Prozess, in dem dieses System sich weiterentwickelt.

Nach Lyotard werden die Elemente und Operationen in diesem System durch ihre Performativität legitimiert. Dieser performative (instrumentelle) Imperativ ist für Lyotard terrorisierend und nicht kolonisierend im Sinne von Habermas und anderen kritischen Autoren, weil die These der Kolonisierung noch immer eine Sphäre, die von diesem Imperativ ausgeschlossen wäre, also die Lebenswelt, unterstellt. Es gibt aber kein Aussen: „Wirkt mit, seid kommensurabel, oder verschwindet!“ (Lyotard, 1986, S. 15). Es ist nicht möglich, in der Lebenswelt das Fundament zur Begrenzung und Einschränkung des Systems aufzufinden. Es gibt nur die Immanenz eines Systems, das sich weiter entwickelt, d.h. differenziert und kompliziert, und in dem es immer eine „leere“ Stelle gibt, von der aus alle Initiativen nach ihrem Beitrag zur Weiterentwicklung beurteilt werden. „Die Emanzipation ist nicht mehr als Alternative zur Realität angesiedelt, sie ist kein Ideal mehr, das ihr zum Trotz erobert und ihr von außen aufgezwungen werden muß. Sie ist vielmehr eines der Ziele, die das System in einem der Segmente, aus denen es besteht, erreichen will: Arbeit, Steuern, Markt, Familie, Sexualität, ‚Rasse‘, Schule, Kultur, Kommunikation“ (Lyotard 1998, S. 69). Und Kritik soll die Probleme und Unzulänglichkeiten, die das Erreichen dieses Ziel verhindern oder erschweren, diagnos-

tizieren und offenbaren. Kritische Stimmen sind daher notwendig und funktional. Und Diskussion, Argumentation wie kommunikative Kompetenz und Transparenz befinden sich nicht außerhalb des Systems, sondern funktionieren als Mittel zur Optimierung dieses Systems. Das System braucht also eine spezifische Verfasstheit der menschlichen Subjekte, um operativ zu sein, es erfindet die kritischen und kommunikativen Subjekte, die notwendig sind für seine Weiterentwicklung. Die Macht des Systems ist allumfassend und schließt Kritik nicht aus, sondern ein. Lyotard beschreibt diesen Sachverhalt am deutlichsten in seiner „Postmodernen Fabel“ (Lyotard 1993, S.79-94). Unser moderner Rahmen wird hier sozusagen umgekehrt. In ihm hat das menschliche Subjekt eine konstitutive Rolle, eine bedeutungsvolle Welt erscheint als vom individuellem oder kollektivem Subjekt (mit-)konstituiert. Die postmoderne Fabel erzählt uns das Gegenteil: das System produziert oder konstituiert die menschlichen Subjekte und konstituiert sie gerade als kritische und freie Subjekte, die notwendig für seine Entwicklung sind. Wir können also die Gegenüberstellung von Freiheit und Kritik einerseits und Macht (des Systems) andererseits nicht aufrechterhalten. Freiheit und Kritik sind im System selbst gegeben.

Gleichzeitig aber hinterfragt Lyotard jede reduktionistische Perspektive, die unser kritisches Potential und unsere Freiheit auf eine Operation innerhalb des Systems reduziert. Er hinterfragt die Abwesenheit eines Außen. In der Tat geht es *nur* um eine Fabel. „Man könnte sagen, daß die Fabel, die wir vernommen haben, die pessimistischste Rede ist, die die Postmoderne über sich selbst halten kann. Sie ist nur eine Fortsetzung von Galilei, Darwin und Freud: der Mensch steht nicht im Mittelpunkt der Welt, er ist nicht die erste (sondern die letzte) aller Kreaturen, er ist nicht Herr über seine Rede. Um die Fabel als pessimistisch einzuschätzen, fehlt nur noch das Konzept eines absolut Bösen, das unabhängig von den Gestalten des Imaginären ist, die das menschliche System hervorgebracht hat. Aber, alles in allem gesehen, diese Fabel soll nicht geglaubt, sondern reflektiert werden.“ (Lyotard 1998, S. 96) Lyotard scheint hier also zu argumentieren, dass es doch ein Außen gibt, sonst wäre es nicht möglich, ein Unbehagen zu erfahren oder die Fabel als pessimistisch einzuschätzen. Aber was ist dieses Aussen? Es ist verführerisch, unsere modernen (humanistischen) Konzepte wie Freiheit, Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstreflexion hier wieder einzuführen. Das würde aber gerade den Ansatz von Lyotard verfehlen. Er möchte uns dazu bringen, die Beziehungen zwischen Macht, Freiheit, Kritik, Autonomie, die gerade auch für eine kritische Pädagogik oder kritische Erziehungswissenschaft zentral sind, anders (d.h. nicht modern oder humanistisch) zu reflektieren. Die genannte Fabel „macht [...] sich auch zum nahezu kindlichen Ausdruck der Krise des heutigen Denkens, also der Krise der Moderne, die der Zustand des postmodernen Denkens ist“ (Lyotard 1998, 95).

Es geht also um ein Neureflekieren der „Verstrickung“, um den „Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlichen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen und den Veränderungen auf den Kulturgebieten im engeren Sinn“, worauf ich anfangs mit Horkheimer hingewiesen habe (Horkheimer 1931, S. 3). Ich möchte im Folgenden nun versuchen anzudeuten, wie bestimmte Elemente aus dem foucaultschen Denken uns hier vielleicht eine interessante Perspektive bieten könnten. Dabei will ich

verdeutlichen, wie man, ausgehend von dem foucaultschen Rahmen, das autonome, kritische, selbstreflexive Leben als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen beschreiben kann, ohne in Pessimismus oder Zynismus zu verfallen. Dazu ist zuerst aber eine kurze Erinnerung an Foucaults Machtanalyse erforderlich (siehe dazu ausführlicher: Masschelein/Ricken 2002b, Ricken 2000).

3. Autonomes, kritisch-reflexives Leben als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen

Nach Foucault können wir Macht nicht einfach als Kapazität interpretieren, den eigenen Willen durchzusetzen, oder als Form der Bestimmung des Willens durch andere bzw. als repressive/oppressive Kraft der Regulation und Determination. Vielmehr muss Macht in Termini von Beziehungen als ein produktiver Mechanismus gedacht werden. „Macht ist keine Substanz. Sie ist auch keine mysteriöse Eigenschaft, in deren Urgründe man sich vertiefen muss. Macht ist nur ein bestimmter Typ von Beziehungen zwischen Individuen“ (Foucault 1994b, S. 91). Machtverhältnisse wurzeln „tief im gesellschaftlichen Nexus“ und bilden nicht eine „zusätzliche Struktur“ über der Gesellschaft, „von deren radikaler Austilgung man träumen könnte“ (Foucault 1994a, S. 257). „Machtausübung“ muss daher „als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer“ (ebd. S. 255) verstanden werden; sie „bezeichnet nicht einfach ein Verhältnis zwischen individuellen oder kollektiven Partnern, sondern die Wirkungsweise gewisser Handlungen, die andere verändern“ (ebd. S. 254); sie ist keine objektive Kompetenz oder Fähigkeit, „es gibt Macht nur als von den ‚einen‘ auf die ‚anderen‘ ausgeübte. Macht existiert nur in actu, auch wenn sie sich, um sich in ein zerstreutes Möglichkeitsfeld einzuschreiben, auf permanente Strukturen stützt.“ (ebd. S. 254) Macht verweist nicht auf direktes Handeln gegenüber anderen, sondern auf Handeln gegenüber ihrem Handeln, auf die bestehenden und zukünftigen Möglichkeiten ihres Handelns. Dies impliziert, dass die anderen als Personen anerkannt werden, die selbst „frei“ handeln, es impliziert freie Subjekte, für die sich ein Feld von möglichen Antworten, Reaktionen oder Verhaltensweisen eröffnet.

In seinen späteren Arbeiten suggeriert Foucault, den Terminus „Führung der (Selbst-)führungen“ zu verwenden, um Macht als „Regierung“ („gouvernement“) zu beschreiben. „Führung“ ist zugleich die Tätigkeit des „Anführens“ anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmechanismen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten“ (1994a, S. 255). „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren.“ (ebd. S. 255) In dieser Perspektive können Machtbeziehungen als produktive Bildungsprozesse von Handlungsformen und als Subjektivierungsprozesse, die über konkrete Techniken und konkrete Wissensformen und Diskurse operieren, verstanden werden. Macht ist nicht nur repressiv oder unterdrückend, sondern produktiv. Sie produziert Objekte, Wahrheitsspiele und politische Räume, die bestimmen, was es bedeutet, Subjekt zu sein, was das Wissen dieses Subjekts bedeutet und wie dieses Subjekt sich zu sich

selbst und anderen verhält und sich auf sich selbst und auf andere bezieht. Foucault liefert in diesem Sinne die Möglichkeit, den „Zusammenhang zwischen der Entwicklungen der Gesellschaft, der Kultur und des Einzelnen“, der für die kritische Theorie und die kritische Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung war, auf eine andere Weise zu untersuchen, nämlich als verschiedene Formen von Regierung oder Führung (als „Gouvernementalität“²), die nicht eine bestimmte Logik zum Ausdruck bringen oder einem bestimmten Prinzip gehorchen, sondern als kontingente Ensembles von verschiedenen konkreten Wissens- und Diskursformen, Technologien und Selbstbeziehungen beschrieben werden können. „[They] are seen to emerge not as realizations of underlying principles or development laws, but as contingent assemblages put together under „blind“ historical circumstances ...[as] contingent solutions to limited problems.“ (Hunter 1996, S. 148) Foucault spricht denn auch nicht von Verdinglichung oder Kolonisierung, sondern interessiert sich für „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren [...], durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“, d.h. für die Geschichte von Subjektivierungsformen (Foucault 1994a, S. 243). Er untersucht verschiedene Formen, in denen menschliche Wesen als Subjekte konstituiert werden durch verschiedene Formen von Wissen (wobei die Humanwissenschaften eine zentrale Rolle spielen), durch verschiedene Formen von institutionalisierten Praktiken (Disziplin, Behandlung, Verwaltung, Tests usw.) wie spezifische ethische Verhaltensweisen und Selbsttechniken.

Macht ist dann nur der Name für die verschiedenen, bewegenden und verändernden „Assemblages/Montages“ von unterschiedlichen Techniken, Diskursen und Wissens- (oder Problematisierungs-)formen mit einem gemeinsamen Effekt. Nach Foucault ist Individualität gerade einer der Effekte eines spezifischen modernen Machtdispositivs. Es ist dieses Dispositiv, das Individuen „produziert“: „Man darf das Individuum, denke ich, also nicht als eine Art elementaren Kern, primitives Atom, vielfältige und träge Materie begreifen, auf die die Macht angewendet wird, gegen welche sie sich richtet und die die Individuen unterwerfen oder brechen würde. In Wirklichkeit ist das, was bewirkt, dass Körper, Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuen identifiziert und konstituiert werden, eine der ersten Wirkungen der Macht. Das Individuum ist also nicht das Gegenüber der Macht; es ist eine ihrer ersten Wirkungen. Das Individuum ist ein Machteffekt und gleichzeitig, in genau dem Maße, wie es eine ihrer Wirkungen ist, verbindendes Element: Die Macht geht dank des Individuums, welches von ihr konstituiert wurde, durch.“ (Foucault 1999, S. 39) Foucaults späte Untersuchungen richten sich dann auch

- 2 Mit diesem aus „gouverner“ und „mentalité“ zusammengesetzten Neologismus bezeichnet Michel Foucault die Rationalitäten und Technologien des Regierens und Sich-selbst-Regierens, deren historischen Transformationen er vor allem in seinen späten Arbeiten nachging. Sein Begriff des „Regierens“ greift dabei weit über die Sphäre des Staates hinaus bzw. setzt weit unterhalb staatlicher Interventionen ein und bezieht sich auf „die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten“ (Foucault 1996, S. 118-119), ist also gleichbedeutend mit Machtausübung im Sinne eines planvolles Einwirkens auf das Handeln anderer und seiner selbst (siehe auch Bröckling/Krasmann/Lemke 2000).

in starkem Masse auf das, was er „Regieren durch Individualisieren“ (Foucault 1994a, S. 246)] oder „das Problem der individualisierenden Macht“ (Foucault 1994b, S. 67) nennt. Diese Gouvernamentalität isoliert das Individuum, zerbricht seine Verbindungen zu den anderen und unterminiert zugleich das, was die Individuen zu wahrhaften Individuen macht. Sie erlegt eine spezifische Form der Subjektivierung auf und schließt ein spezifisches Wissensregime ein. Sie wirkt durch teilende (trennende) Praktiken, die das Individuum sowohl von sich (oder in sich) selbst als auch von anderen trennt. Sie operiert durch wissenschaftliche und amtliche Prozeduren, die bestimmen, wer jemand ist, und durch ökonomische und ideologische Gewalt, die ignoriert, wer wir sind. Sie schließt und maskiert die Frage „wer wir sind“. Sie ist eine Form von Macht „welche das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität auferlegt“ und es zum „Subjekt macht“ (Foucault 1994a, S. 246-247). Wie an anderer Stelle gezeigt, kann der kritische Bildungsdiskurs interpretiert werden als eines der zentralen Elemente der Etablierung dieses „Regieren durch Individualisieren“, in dem das Individuum als von anderen (und vom Anderen) getrennt, interpelliert wird. Diese Gouvernamentalität verdüstert die Schwierigkeit, dass unsere Subjektivität nur in Beziehung zu Alterität gedacht werden kann (vgl. Masschelein/Ricken 2002b).

Um zu analysieren, wie diese Gouvernamentalität zustande kam und wie sie funktioniert, hat Foucault verschiedene Machtmodelle entwickelt, die man nicht in einen systematischen und konsistenten Rahmen zusammenbringen kann. Ich möchte hier nur auf eine dieser Machtformen oder Machtmodelle hinweisen und andeuten, wie Foucault die Etablierung des „Regierens durch Individualisieren“ mit Transformationen im 18. Jahrhundert verbindet. Nach Foucault hat sich seit dem 16. Jahrhundert eine neue politische Machtform entwickelt: der Staat. Dieser Staat übte eine souveräne Repressions- und Regulationsmacht aus. Im 18. Jahrhundert fängt der Staat an, eine alte Machtform, die Foucault, wie bekannt, die Pastoralmacht nennt, zu integrieren. Diese Pastoralmacht ist eine individualisierende Macht, in der der Pastor – so wie der Hirt (Schäfer) sich zu seine Herde verhält –, nicht nur seine Gemeinschaft als Ganzes, sondern auch jedes einzelne Mitglied kennt und seinem Leben individuelle Aufmerksamkeit schenkt. Die Pastoralmacht ist eine Macht, „deren Rolle in stetigem Sichern, Unterstützen und Verbessern des Lebens eines jeden einzelnen besteht“ (Foucault 1994b, S. 75). Die neue Pastoralmacht impliziert ein Wissen von dem, was Menschen erkennen und denken, ein Wissen vom Inneren des Menschen, und produziert deshalb die „Wahrheit“ des Individuums. Um dieses Wissen des Individuums hervorzubringen, werden unterschiedliche Techniken der Selbstobjektivierung, Selbstreflexion, Selbstbesinnung, Selbstobservierung entwickelt, die eine paradoxe Beziehung des Selbst zu sich selbst etablieren. Diese Machtform ist die einer „Führung von Individuen mittels ihrer eigenen Wahrhaftigkeit“ (Foucault 1994b, S. 79). Im 18. Jahrhundert fängt der moderne Staat also an, die Individuen zu integrieren unter der Bedingung, dass diese Individualität auf eine sehr spezifische Weise gestaltet ist und Individuen sich auf eine spezifische Weise zu sich selbst verhalten. Aber diese neue Pastoralmacht implizierte auch eine Betrachtung der „Herde“ als Population. Sie war darauf gerichtet, die „Rettung“ oder das „Heil“ in dieser Welt sicher zu stellen. Sie vermehrte ihre „Pastoren“ oder

„Agenten“ und implizierte „daß sich das Wissen über den Menschen nach zwei Polen hin entwickelte: der eine, globale und quantitative, betraf die Bevölkerung, der andere, analytische, das Individuum“ (Foucault 1994a, S. 249). Nach Foucault war die Etablierung des modernen (nationalen) Staates durch die doppelte Bindung von Individualisierung und Totalisierung gekennzeichnet, die mit ihrer „Gouvernementalisierung“ zusammenhängt: die Führung der Population hat eine bestimmte Selbstführung (Subjektivierungsform) als Angriffspunkt oder Anschliessungspunkt. In dieser Linie hat Foucault Anregungen für die Beschreibung der weiteren Geschichte dieser Gouvernementalität gegeben, in der man Staatsräson, liberale, soziale und neo-liberale Staaten unterscheiden kann. Dies werde ich hier nicht weiter ausführen (siehe dazu Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Rose 1999). Was mich hier interessiert, ist viel begrenzter und spezifischer. Ausgehend von und weiterbauend auf die foucaultsche Perspektive, sind Forschungen durchgeführt worden, die es erlauben zu zeigen, (1) dass das autonome, kritische, selbstreflexive Leben als ein sehr spezifisches Verhalten von Individuen gesehen werden muss, d.h. als eine bestimmte, historisch geformte Praxis, die ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und eine bestimmte Arbeit an sich selbst einschließt, und (2) dass dieses autonome, selbstbestimmende Subjekt als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen funktioniert, die diese Subjektivitätsform als Effekt und Instrument herbeiführen (vgl. u.a. Dean 1994; Rose 1996; Hunter 1994, 1996).

Das autonome, kritische, selbstreflexive Subjekt, das in eigenem Namen spricht, handelt und denkt, erscheint dann nicht als die Verkörperung oder Verwirklichung eines ultimativen Prinzips oder eines ultimativen menschlichen Vermögens, sondern als Effekt und Instrument einer christlich-spirituellen Disziplin und pastoralen Machtbeziehung. So schreibt Hunter (1994, S. 143): „[...] it should be clear that for individuals to relate to themselves as the subjects of moral choice – [...] they must first undergo an intensive problematisation and training of their ethical capacities. The comportment of the freely choosing rational subject is not itself freely chosen. It is a remarkable artefact of ethical labour and civil government.“ Die Figur der autonomen, selbstreflexiven Person einschließlich der Person, die sich, wie Kant in „Was ist Aufklärung“ ausführt, ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen bedient und sich als moralische Person in „Freiheit“ an ein Publikum wenden kann, ist selbst eine historische Figur der Selbstführung. Sie ist – im Sinne von Foucault – eine Subjektivierungsform, die Effekt und Instrument von Macht ist. Sie ist Effekt in dem Sinne, dass diese Figur Produkt ist von pastoralen Beziehungen, wobei zu untersuchen wäre, inwieweit diese als pädagogische Beziehungen zu interpretieren sind (siehe auch unten), und sie ist Instrument, weil das Selbstreflexivsein und das Evaluieren ihres Verhaltens und ihrer Gedanken es erlaubt, im Namen der „Vernunft“ eine „menschliche Gemeinschaft“ zu etablieren.

Dies beinhaltet, dass die klassische kritische, autonome oder freie Haltung, die auch in der kritischen Erziehungswissenschaft im Grunde darin besteht, dass man die soziale, aber auch die individuelle Wirklichkeit von maßgebenden Prinzipien, Ideen oder Kriterien aus beurteilt und sich dieser Prinzipien und Ideen (die man als die eigenen anerkennt) unterwirft, grundsätzlich selbst nicht in solchen Prinzipien gegründet, sondern

Ausdruck von ganz bestimmten Disziplinierungen und kontrollierenden historischen (pädagogischen) Praktiken ist. Sie stellt also eine historische Form der Freiheit und keine ultimative menschliche Möglichkeit, keine Orientierung für Perfektionierung oder Vervollkommen dar.

Mehr allgemein gesprochen, hebt Hunter zwei Punkte hervor: „First, for individuals to take interest in their own conduct as its ethical subjects – rather than ascribing it to their totem, their ancestors or, [...] to the gods – requires the elaboration and transmission of specific ethical disciplines and practices.“ Bevor Individuen autonom handeln und denken und sich aufgrund ihrer „eigenen“ Wünsche und Gedanken kritisch verhalten, „they must first become the *kind of person* interested in and capable of relating to themselves as the responsible agents of their own conduct. ‚One might say, [...] that *there is a subject* because a certain type of ‚relationship with the self‘ comes into being in a culture“. Damit eine solche Beziehung zu sich selbst möglich wird, müssen Individuen in ganz spezifische Disziplinierungen und Praktiken von ethischer Selbstproblematierung eingeführt werden, sodass diese Individuen auch ihr eigenes Verhalten in Frage zu stellen lernen und anfangen, an sich selbst zu arbeiten. „Second, [...], this relation to the self only comes about through a particular exercise of pastoral discipline and guidance. It is in Christianity’s ‚shepherd-flock game‘ that self-examination is tied to surveillance and one’s identity ‚as a person‘ is tied to one’s obedience to a moral superior.“ (Hunter 1994, 161) Das heißt also, dass das Sprechen, Handeln und Denken im eigenen Namen gesehen werden muss als eine bestimmte Variante einer spirituellen Disziplin, worin Individuen lernen, sich zu sich selbst als autonome, selbstreflexive „Subjekte“ innerhalb einer Beziehung von pastoraler Regierung zu verhalten. Das heißt auch, dass Autonomie, Selbstreflexion, Selbstbestimmung nicht der Ausdruck eines Prinzips sind, nicht die höchste menschliche oder wesentliche Form, nicht die Verkörperung einer „Idee der Menschlichkeit“, sondern nur eine ganz bestimmte Form der Selbstführung. Selbstreflexives, autonomes Leben ist nicht die höchste Form des menschlichen Lebens. Die Kompetenz zur Autonomie, Selbstreflexion, Selbstbestimmung ist das Produkt von spezifischen historischen Disziplinen der Selbst-Problematierung und von spezifischer Arbeit an sich selbst. Sie implizieren also Unterwerfung und permanente Regierung, wobei die Macht gerade durch die Intensivierung von Selbstreflexivität und Kritik operiert und nicht durch ihre Unterdrückung, Verfehlung oder Negation. Die der Idee der autonomen Lebensführung zugrunde liegende Einstellung formuliert einen Anspruch, dem Individuen sich in ihrem Leben unterwerfen sollen und in dem „Regieren durch Individualisieren“ eine wesentliche Rolle spielt. Hier möchte ich nun erneut die Frage, wie denn überhaupt die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft heute aussehen könnte, wieder aufnehmen.

4. Aufgaben einer kritischen Erziehungswissenschaft

Am Anfang meiner Überlegungen habe ich Dietrich und Müller zitiert, die als Grundproblem der Erziehungswissenschaft und gerade auch der kritischen Erziehungswissenschaft „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu bewahren“, andeuten (Dietrich/Müller 2000, S.12). Diese Frage kann nun anders betrachtet werden.

Zuerst kann die Verstrickung in historisch gesellschaftliche Verhältnisse und der „Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Gesellschaft, der Entwicklung der Kultur und der Entwicklung des Einzelnen“ im Sinne eines kontingenten Machtdispositivs oder der „Gouvernementalität“ reformuliert werden. Ein Weiterdenken der kritischen Erziehungswissenschaft, das sich „ungebrochen den Imperativen der Aufklärung im Dienste einer humanen Gesellschaft verpflichtet“ fühlt (Meyer-Drawe 2000, S. 153), kann sich hier von Foucaults ‚kritischer Ontologie der Gegenwart‘ inspirieren lassen. Eine solche ohne letztes Fundament auskommende kritische Erziehungswissenschaft müsste versuchen zu klären, wie die Begriffe Autonomie, kritische Bildung, Emanzipation usw. in Komplizenschaft mit der Geburt des modernen Subjekts und des „Regierens durch Individualisieren“ stehen, die Foucault als eine machstrategische Operation von gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung beschrieben hat (siehe auch Ricken 2000). Eine solche kritische Erziehungswissenschaft müsste zeigen, dass die Geschichte der Pädagogik nicht einfach die Geschichte einer zweifelhaften und fragwürdigen Wissenschaft auf dem Weg zu einer ganz „normalen“ Wissenschaft, sondern zugleich Teil einer Geschichte ist, in der Menschen andere und sich selbst im Lichte bestimmter Wahrheitsspiele regulieren und führen. Es gibt eine intrinsische Beziehung zwischen den intellektuellen und praktischen Technologien der Pädagogik, die sich in ihren praktischen Expertisen manifestieren, und der Art und Weise, in der politische Macht in unseren Gesellschaften ausgeübt wird und in der wir uns selbst führen. Inspiriert durch Foucault, könnte eine Aufgabe der alten kritischen Theorie und der klassischen kritischen Erziehungswissenschaft, nämlich das Verwobensein von gesellschaftlichen Macht- und Bildungsprozessen zu klären, wieder auf fruchtbare Weise aufgenommen werden. Hierzu müsste gezeigt werden, dass Pädagogik (als Wissenschaftssystem und als Erziehungssystem) eine konstitutive Rolle gespielt hat und derzeit noch in Subjektivierungspraktiken spielt, die wesentlich sind für unsere heutigen (Lern-)Gesellschaften.

Es könnte verdeutlicht werden, dass die Pädagogik eine Rolle darin gespielt hat (und spielt), dass die Freiheit eine subjektive Form bekommen hat und dass Menschen in zunehmendem Masse als unabhängige, autonome Individuen konstituiert werden. Die Pädagogik und gerade die klassische kritische Erziehungswissenschaft bestätigt, dass alltägliche Lebenspraktiken nach dem Leitbild des autonomen, sich selbst führenden Selbst organisiert werden können und sollen. Es könnte gezeigt werden, dass sie Teil eines Dispositivs ist, in dem konkrete Wissensformen und Technologien entwickelt werden, so dass Menschen ihr Leben in Termini von Wahlen verstehen und leben können und diese Wahlen als Ausdruck und Verwirklichung ihrer eigenen Persönlichkeit

betrachten. Dieses Dispositiv trägt dazu bei, dass Menschen ihre Vergangenheit verstehen und ihre Zukunft träumen als Ergebnis von bereits vollzogenen oder noch zu vollziehenden Wahlen. Der auch in der Pädagogik beschworene ethische Pluralismus verhindert nicht, dass er innerhalb eines Apriori operiert, des Apriori der Autonomisierung und der Responsabilisierung, das mit der Einrichtung einer selbstreflexiven kritischen Hermeneutik, die Selbsterkenntnis erlaubt, zusammengeht und dem Programm verhaftet bleibt, Fremdbestimmung letztendlich durch Selbstbestimmung zu ersetzen.

Eine kritische Erziehungswissenschaft könnte, wie Hunter andeutet, eine genealogische Problematisierung des selbstreflexiven, sich selbst realisierenden, selbstbestimmenden, kritischen Subjekts herbeiführen, was noch etwas anderes wäre als eine Kritik der Ideologie der Autonomie (Hunter 1994, S. 174). Dieses Subjekt muss keineswegs als eine ideologische Konstruktion oder Illusion betrachtet werden, welche die Individuen von ihren „wahren“, objektiven oder realen Verhältnissen entfremdet bzw. vorgegebene Herrschaftsverhältnisse verschleiert. Kritische Selbstreflexion und ein autonomes Verhalten bilden tatsächlich eine bestimmte Form der (Selbst)Regierung, ein bestimmtes ethisches Verhalten der Person. Zugleich aber sind sie, wie oben erwähnt, keine höchste oder universale Form des ethischen Verhaltens, sondern historisches Produkt einer Arbeit des Selbst an sich selbst, einer Selbstführung, die den Durchgangspunkt bildet von Macht als „Führung der Selbstführungen“. Macht operiert nicht, indem sie unsere Individualität negiert oder unterdrückt, sondern indem sie dazu stimuliert, unser Selbst unter der Perspektive von Prinzipien zu problematisieren.

Indem die „neue“ kritische Erziehungswissenschaft diese Verwobenheit von Macht- und Bildungsprozessen beschreibt, befragt sie deren Rationalität nicht nach ihrer (legitimen oder illegitimen) Norm oder Wahrheit, sondern nach ihrem Effekt. Auch hier können wir auf Foucault verweisen, für den Kritik nicht „the practice of a legislating subject passing judgement on a deficient reality“ (Dean 1994, S. 119) ist, sondern „a matter of making facile gestures difficult“ (Foucault 1988, S. 155). Das Funktionieren einfacher Gesten soll durch die Analyse der Voraussetzungen erschwert werden, auf denen evidente Praktiken beruhen. Es geht nicht darum zu ermitteln, dass die Realität gegenüber einem Maßstab oder einer Norm zu kurz greift, sondern es gilt zu zeigen, dass die Gründe solcher Kritik nur in einer Perspektive formulierbar sind, die in der Sphäre des Widerstreits expliziert werden muss. Nach Foucault ist „der Entstehungsherd der Kritik im Wesentlichen das Bündel der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“. Und die Kritik ist „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte ... und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ zu befragen (Foucault 1992, S.15). Dabei geht es nicht darum, ein abschließendes Urteil zu fällen, sondern eine Distanz zu gewinnen, die ein Urteil überhaupt erst möglich macht. Aber auch diese Distanz lässt sich jetzt anders fassen.

Die kritische Distanz müssten wir nicht mehr als Verwirklichung von Autonomie und Selbstreflexion, nicht mehr als ultimates Prinzip oder ultimates Potential, sondern als „die Kunst ansehen, nicht regiert zu werden, bzw. die Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden ... [d.h.] die Kunst nicht dermaßen regiert

zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Der Einspruch gegen das „dermaßen“ Regiertwerden ist nicht mehr, wie es die kritische Erziehungswissenschaft vorhatte, im Namen individueller Freiheit oder Autonomie und Selbstbestimmung zu führen. Die Transformation der Gesellschaft zum Markt- und Lernplatz fordert und fördert ja gerade jenen Typus des autonomen Individuums, den die kritische Erziehungswissenschaft verteidigen und herbeiführen wollte.

Es geht darum, Kritik aufs neue zu denken in einer Zeit, in der die Subversion der Ordnung ein wesentlicher Teil ihrer Optimierung geworden ist. Nach Foucault ist die Distanz also nicht im Sinne autonomen Denkens und Handelns zu formulieren, sondern als praktische Verweigerung einer bestimmten Regierungs- und Subjektivitätsform³. Mündigkeit wird in dieser Linie nicht als rationale Autonomie und Projekt rationaler Kritik gesehen, sondern als eine praktische Haltung, in der man sich der Interpellation, sich auf diese bestimmte Weise zu sich selbst und anderen zu verhalten, entzieht. Kritik ist dann nicht so sehr gegen Regierung oder Führung als solche gerichtet, sondern gegen ein bestimmtes „Regieren durch Individualisieren“ und eine spezifische Form der Subjektivität. Die Frage der Distanz wird nicht länger verbunden mit der Frage nach Normen oder Prinzipien, sondern mit der Frage nach einer anderen Haltung; einer Haltung, die vielleicht etwas mit der Offenheit für „Erfahrung“ zu tun hat. Diese Erfahrung ist, wie Foucault andeutet, kein Erlebnis, auch keine phänomenologische Erfahrung, sondern eine „persönliche Erfahrung“, „die Idee einer Grenzerfahrung, die das Subjekt von sich selbst losreißt“ und mich daran hindert, „derselbe zu sein“. „Ein solches Unternehmen ist das einer Ent-Subjektivierung“ (Foucault 1996, S. 27), sodass „wir [...] zu dem, um das es geht, in neue Beziehungen treten können“ (Foucault 1996, S. 29). Eine solche Erfahrung hat vielleicht auch etwas zu tun mit dem, was von Dietrich Benner in seinem Beitrag zu diesem Band „negative Erfahrung“ genannt wird. Weiter zu klären wäre, was hier unter Erfahrung verstanden wird, sicher auch, welche anderen Beziehungen und Selbstbeziehungen eine solche Erfahrung etablieren könnte. Das ist hier nicht möglich. Es sollte nur eine andere Perspektive für eine „kritische Erziehungswissenschaft“ angedeutet werden. Eine kritische Pädagogik kann jedenfalls nicht auf „kritische“ Beobachtung von außen oder auf historische Rekonstruktion reduziert werden. Sie soll auf eine ganz bestimmte Weise „praktisch“ sein.

- 3 Hier ist an den von Horkheimer in „Traditionelle und kritische Theorie“ (1937) formulierten Ansatz einer „Kritischen Theorie“ zu erinnern, der darum weiß, dass die Wissenschaft und die von ihr geleitete Praxis selbst in machtförmige Praktiken involviert sind und weder saubere Subjekt-Objekt-Trennungen kennen noch als Einheitswissenschaft möglich sind. Kritische Theorie wird von „oppositionellen Theoretikern“ betrieben, deren Beruf „der Kampf [ist], zu dem [ihr] Denken gehört, nicht das Denken als etwas Selbständiges, davon zu Trennendes“. Solche Theorie arbeitet „nicht im Dienst einer schon vorhandenen Realität“, sondern spricht „ihr Geheimnis“ aus (Horkheimer 1937, S. 549). Einiges hiervon spielt wahrscheinlich mit, wenn Foucault seine Position als „eine Position der Brüderlichkeit gegenüber der Frankfurter Schule“ (Foucault 1990/92, S. 25-26) beschreibt.

Literatur

- Benner, D. (2000a): Reflexive versus affirmative Emanzipation. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa, S. 33-42.
- Benner, D. (2000b): Erziehung, Bildung, Normativität. Anmerkungen zur normativen Konnotation „kritisch versus affirmativ“. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa, S. 103-116.
- Bröckling, U. (2001): *Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter*. MS.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dean, M. (1994): *Critical and Effective Histories. Foucault's Methods and Historical Sociology*. London/New York: Routledge.
- Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.) (2000): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa.
- Foucault, M. (1999): In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994a): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 241-261.
- Foucault, M. (1994b): Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Vogl, Joseph (Hrsg.): *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 65-93.
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, M. (1988): *Practicising criticism*. In: Kritzman, L.D. (Hrsg.): *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1982): *Espace, savoir et pouvoir*. In: Defert, D./Ewald, F./Lagrange, J. (Hrsg.): *Dits et écrits. II 1976-1988*. Paris: Gallimard Quarto, S. 1089-1104.
- Horkheimer, M. (1931): Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung. In: *Frankfurter Universitätsreden XXXVII*. Frankfurt.
- Horkheimer, M. (1937/1977): *Kritische und traditionelle Theorie*. In: Schmidt, A. (Hrsg.): *Max Horkheimer. Kritische Theorie*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 521-575.
- Hunter, I. (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. St.Leonards: Allen&Unwin.
- Hunter, I. (1996): *Assembling the school*. In: Barry, A./Osborne, Th./Rose, N. (Hrsg.): *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL, S. 143-166.
- Levinas, E. (1978): Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. In: *Revue Internationale de Philosophie* 32, S. 492-511.
- Lyotard, J.F. (1998): *Postmoderne Moralitäten*. Wien: Passagen.
- Lyotard, J.F. (1986): *Das postmoderne Wissen: ein Bericht*. Wien: Passagen.
- Maroztki, W. (Hrsg.) (1992): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maroztki, W. (Hrsg.) (1993): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, J./Ricken, N. (2002a): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Aussen“. *Erziehungsphilosophische Anmerkungen zu Aufgabe und Funktion einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1*, S. 93-107.

- Masschelein, J./Ricken, N. (2002b) Do we (still) need the concept of "Bildung"? In: Educational Philosophy and Theory. (Im Druck)
- Masschelein, J. (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim/Leuven: Deutscher Studienverlag/Leuven University Press.
- Meyer-Drawe, K. (2000): Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse. Fünf Überlegungen. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 147-154.
- Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.
- Paffrath, F.H. (Hrsg.) (1987): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Peukert, H. (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 195-219.
- Ricken, N. (2000): In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76, S. 425-454.
- Rose, N. (1999): Powers of Freedom. Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1996): Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruhloff, J. (2000a): Emanzipation im problematisch-pädagogischen Vernunftgebrauch. Bemerkungen zur Blickrichtung Allgemeiner Pädagogik. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 27-33.
- Ruhloff, J. (2000b): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 117-126.
- Ruhloff, J. (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz 21, S. 2-17.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 219-233.
- Schelsky, H. (1979): Der Mensch in der wissenschaftliche Zivilisation. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. München: Goldmann, S. 449-486.
- Sünker, H./Krüger, H.H. (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.E. (2000): Bildung – was denn sonst? In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 87-102.
- Van Den Abbeele, G. (1992): Travel as Metaphor. From Montaigne to Rousseau. Oxford/Minneapolis: University of Minnesota Press.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, Belgien.

Michele Borrelli

Utopisierung von Kritik

Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität

1. Einleitung

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Kritik ein Konzept ist, dessen wir uns von jeher als Instrument der Zustimmung oder Ablehnung, der Reflexion oder Diskussion bedienen. Von den erkenntnistheoretischen Kritiken Kants (vgl. Kant 1968 a; 1968 b) bis zur politischen und ökonomischen Kritik von Marx (vgl. 1968; 1978) von der heideggerischen Metaphysikkritik (vgl. Heidegger 1976; 1977; 1994) bis zum Kritischen Rationalismus Poppers (vgl. Popper 1969; 2000) und der Auseinandersetzung mit dem Neopositivismus der Wiener Schule (vgl. Horkheimer 1937), von der kritischen Soziologie der Frankfurter Schule (vgl. Horkheimer 1990; Adorno 1970; Horkheimer/Marcuse 1937; Marcuse 1937) bis zur methodischen, ästhetischen und außermethodischen Kritik Gadamer (vgl. Gadamer 1990) ist Kritik ein zentraler Begriff. Wir sprechen sogar von Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Musik als Kritik. Und auch in der Pädagogik ist von kritischer Pädagogik die Rede.

Die genannten Disziplinen, Konzepte, Richtungen und Ansätze legen das Kritikkonzept auf die Ebene geschichtlicher Kontingenz aus und erheben für sich und gegen die jeweils anderen den Anspruch, *kritisch* zu sein. Sie vertreten damit die Grundoption, dass ein Verzicht auf Kritik Wahrheitsverlust bedeute. Mit anderen Worten: wo es keine Kritik gibt, da verliere die Wahrheit ihren Sinn.

In Einstellungen wie diesen wird jedoch die simple Tatsache übersehen, dass Kritik selbst ein genuin unbestimmtes Instrument ist, das auch dann angemessen nicht als ein Mittel von Erkenntnis und Wahrheit zu fassen ist, wenn es zuweilen als ein solches fungiert. Paradoxerweise bedienen sich Erkenntnis und Wahrheit nicht nur des Mittels der Kritik, sondern entziehen sich diesem zugleich. Forschungsmethoden und ihre Instrumente folgen der Wahrheitsfrage nach; diese aber geht in jenen nicht auf. Schon deshalb ist das Instrument der Kritik eher ein Mittel der Forschung als die Wahrheit selbst. Vergleichbares gilt auch für die Rede von der kritischen Methode.

So schreibt Hans Albert: „In der klassischen Methodologie war [...] Kritik immer noch an prinzipielles Rechtfertigungsdenken gebunden. Erst heute scheint sich die Idee der kritischen Prüfung allmählich aus ihrer Verbindung mit der Idee der zureichenden Begründung und damit von autoritären Mustern zu lösen und sich in ‚reiner Form‘ durchzusetzen. Die theologische Erbschaft der Philosophie, die den Rekurs auf eine letzte sichere Quelle, eine irgendwie geoffenbarte Wahrheit notwendig erscheinen ließ, wird nun als fragwürdig enthüllt und zurückgewiesen. Die kritische Methodologie setzt keine ‘letzten Gegebenheiten’ mehr voraus, die als solche prinzipiell vor jeder Kritik geschützt sind, auch nicht Vernunft oder Erfahrung. Damit sind auch die rationalen

Rechtfertigungsinstanzen der klassischen Methode, intellektuelle Intuition und Sinneswahrnehmung, ihrer autoritären Funktion enthoben. Der neue Kritizismus kann die Notwendigkeit nicht mehr anerkennen, irgendwelche Behauptungen gegen jede mögliche Kritik zu immunisieren.“ (Albert 1994, S. 16ff. siehe auch Albert 1969, Kap. II. S. 29-47; 1982 Kap. IV, S. 58-88)

Ich werde in meinen Überlegungen zur Utopisierung von Kritik nicht nur Albert zustimmen, sondern über diesen hinausgehend zugleich zeigen, dass jedes Denken nicht-begründbare Voraussetzungen hat. Sollte diese Annahme richtig sein, so gibt es nicht nur kein sicheres Terrain für Letztbegründungen, sondern auch kein Denken, welches das Problem des Dogmatismus im Rekurs auf das „Prinzip der kritischen Prüfung“ und die Umwandlung von Dogmen in Hypothesen vermeiden bzw. auflösen könnte. Es ist verwunderlich, dass ein entschiedener Verfechter des Falsifikationsprinzips wie Albert von *der Methode der kritischen Prüfung* spricht, als eigne sich hierzu nur eine einzige Methode und als liefere diese eine zureichende Begründung für Kritik (vgl. Albert 1982). Die Einsicht, dass „kritische Methodologie keine letzten Gegebenheiten mehr voraussetzt“, kann jedoch nur allgemein gelten, wenn sie auch für die kritische Methode selbst gilt.

Will man angesichts dieser Problemlage das Verständnis von Kritik nicht neuerlich dogmatisch normieren und damit der Selbstnegierung preisgeben, so gilt es einzusehen, dass es eine exklusive kritische Methode gar nicht gibt. Gibt es aber *die* kritische Methode nicht, dann kann auch nicht von *der* kritischen Pädagogik gesprochen werden. Vielmehr empfiehlt es sich, von Kritik in einem zweifachen Sinne zu sprechen und zwischen dem historisch-kontingenten Gehalt einer stets orts- und zeitgebundenen Kritik und Kritik als einer Idee, die nicht für einen bestimmten Ort gilt (Utopie), zu unterscheiden.

Dass sich kein Begriff kontextfrei universell und substanziell definieren lässt, ist eine Einsicht, die bereits Sokrates in Platons Dialogen, z.B. im Dialog Protagoras, entwickelt.¹ Im Folgenden wird Kritik einerseits auf der Ebene des Historisch-Kontingenten angesiedelt. Auf dieser nehmen Positionen, die sich selbst als kritische verstehen, zuweilen dogmatische Züge an, die zu Absolutsetzungen und zur Ideologie werden. Zugleich lässt sich Kritik auf eine theoretische Ebene heben, auf der sie als eine utopische Idee ausgelegt werden kann, die sich durch eine ihr eigene geschichtliche Unbestimmtheit und Offenheit auszeichnet, welche durchaus plurale Interpretationsmöglichkeiten zulässt.

Beide Kritikebenen können für unterschiedliche Konzeptbereiche ausgewiesen werden. Dies geschieht im Folgenden (2) für das pädagogische Konzept selbst, (3) für

1 Es gibt keine Möglichkeit a priori einen Begriff, über den verhandelt und beraten wird, zu definieren. Was ist das „*ti esti*“ des Begriffs Tugend? Was ist Tugend an sich? Wie finden wir das Eidos der Tugend? Sokrates beschreibt nie, was das Eidos der Tugend ist, sondern statt dessen, was das Eidos nicht ist. Analoges gilt für das *Eidos* des Guten, des Wahren, des Schönen, des Richtigen. Das *Eidos* ist nicht definierbar. Durch Wissen gelangen wir nicht zum Begriff des Guten, Wahren, Schönen usw. Das *Eidos* ist utopos, d.h. ohne bestimmten Ort. Durch eine Definition würde es vernichtet.

Grundlagen- und Legitimationsprobleme, (4) für das Wissenschaftskonzept, (5) für das Erziehungskonzept und (6) für das Konzept von Kritik selbst. Dabei soll dreierlei gezeigt werden.

- *erstens*, dass nicht das Konzept der Pädagogik und seine Ansprüche auf Legitimation und Wissenschaftlichkeit, sondern auch das Erziehungskonzept und seine Begriffe (z.B. Freiheit, Menschlichkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Subjekt etc.) paradoxe Sachverhalte sind, die einen Doppelsinn von historischer Kontingenz und Utopie besitzen, der reflektiert werden muss;
- *zweitens*, dass auch die Konzepte von Wissenschaft, Dialektik und Reflexivität dem Paradox dieses doppelten Sinns von Kontingenz und Utopie unterstehen;
- *drittens*, dass das dabei zur Wirkung kommende Konzept von Kritik keineswegs gegen Paradoxien immun ist, sondern dieselbe Doppeldeutigkeit aufweist.

Diskurse, die in der Pädagogik und anderen Disziplinen, wie beispielsweise der Soziologie, geführt werden, werden nicht dadurch kritisch, dass sie sich entsprechend etikettieren. Um kritisch genannt zu werden, müssen sie sich selbst reflektieren und autokritisch werden. Jede Kritik, die in diesem Sinne kritisch sein will, weist Züge von Selbstkritik auf. An dieser Stelle gerät der Begriff der Kritik in einen unendlichen Regress. Kritik muss sich verstehen als Kritik der Kritik, diese als Kritik der Kritik der Kritik usw. Dem *unendlichen Regress* lässt sich ein *unendlicher Progress* zur Seite stellen, der nicht als Fortschritt in Richtung auf irgendeine substantielle Verfasstheit zu verstehen ist, sondern jene utopische Seite von Kritik im Spiel hält, welche an Offenheit und Nicht-Definierbarkeit zurückgebunden ist.

2. Das Verhältnis von Faktizität und Begriff in der Pädagogik

Der Begriff der Pädagogik – im hier gemeinten Sinne – ist, wie andere Begriffe auch, utopisch, d.h. konstitutionell autoreflexiv. In ihm bezieht Pädagogik gegen sich selbst Position, indem sie ihre Positionsgebundenheit reflektiert und sich im Widerspruch mit sich selbst erfährt. Wie Geschichte und Gegenwart beweisen, kann Pädagogik selbstkritisch, skeptisch und revolutionär, aber auch affirmativ und reaktionär konzipiert sein. Zuweilen bejaht sie ihre eigene gesellschaftliche Kontingenz, indem sie sich selbst tautologisch mit Verweis auf Üblichkeiten definiert, zuweilen setzt sie sich in einen dauerhaften Widerspruch zu vorgegebenen Sozialisationsformen, die sie reell und kontingent begleiten. Ihrem utopischen Begriff nach widersetzt sich die Pädagogik der empirischen Reduktion. Paradoxerweise kommt sie aber ohne solche Reduktionen nicht aus. Das führt in der Pädagogik selbst zu antinomischen Strukturen und zum Widerstreit:

- Der Autonomie und Emanzipation des Individuums verpflichtet, gehört es zu den Aufgaben der Pädagogik, das Individuum der (Selbst-)Heteronomie zu entziehen, die sie – ein weiteres Paradox – de facto in ihm produziert: hierin liegt die erste Seite des Widerstreits von Utopie und Faktizität.

- An der Totalität der Gesellschaft orientiert, muss sie die Einzelnen gleichwohl darauf vorbereiten, sich selbst zu formen (Autonomie/Partizipation) und nicht geformt zu werden: hierin liegt die zweite Seite des Widerstreits von Utopie und Faktizität.
- Auf das Postulat der Freiheit des Individuums verpflichtet, muss sie dieses von seiner heteronom normierten Freiheit befreien; hierin liegt die dritte Seite des Widerstreits von Utopie und Faktizität.

Freiheit meint, pädagogisch ausgelegt, die Befreiung des Menschen zu sich selbst. Ihr utopischer Begriff steht im Widerstreit zu ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit und kontingenten Faktizität. Zur Paradoxie der Freiheit gehört, dass ihr Begriff und ihre Realität nebeneinander stehen und nur ideell, aus der Sicht des Utopischen, zu vermitteln sind. Nur in dieser ist ihre Versöhnung legitim. Ihr Sinn bleibt, richtig verstanden, stets utopisch, wird nie reell. Dieser utopische Sinn ist jedoch keineswegs sinnlos. Als frei erweist sich, wer um die Unfreiheit der Befreiung weiß und auch von dieser frei zu werden sucht. Analoges trifft auch auf alle anderen pädagogischen Begriffe zu. An drei Beispielen lässt sich dies zeigen.

- *Humanisierung* ist ein antinomischer Sachverhalt. Ihr unterworfen zu sein, ist selbst nicht human und widerstreitet der Freiheit. Als utopischer Anspruch setzt die Idee der Humanisierung auf eine Freiheit zu sich selbst, eine Würde, die ohne Zwang auskommt. Als solche ist sie der Humanisierung durch Zwang im Sinne Kants entgegengesetzt. In der utopischen Humanisierung wäre der Mensch Subjekt, nicht Objekt von Erziehung. Zu ihrer Paradoxie gehört daher, dass in ihr gesucht wird, was es nicht gibt: die Selbsthumanisierung des Menschen.
- *Selbsterziehung* verläuft in jedem Einzelnen antinomisch. Er soll sein Selbst erziehen, das der Erziehung bedarf, und darin der Erziehung zugleich enthoben und bedürftig sein. Erziehung erweist sich damit als ebenso paradox und utopisch wie Humanisierung oder Freiheit.
- Eine weitere Paradoxie liegt im Begriff der *Gesellschaft*. Erziehung findet stets in der Gesellschaft statt, sie erzieht durch diese und nicht gegen sie. Eine Gesellschaft, die erzieht, braucht keine Pädagogen. Aber ist, wie Marx fragte, die Gesellschaft zum Erziehen erzogen? Gesellschaftlich gesehen ist alle Erziehung kontingente Sozialisation, d.h. Tautologie *per definitionem*. „Kritische Erziehung“ ist bemüht, Sozialisationsbedingungen und -determinanten ins Bewusstsein zu heben. Auch dies geschieht in einem unendlichen Regress. Zur Permanenz der Erziehung gehört darum das in sich widersprüchliche, paradoxe Zurückgehen des Selbstbewusstseins in die Bedingungen seiner selbst. In ihm resubjektiviert das Subjekt utopisch seine kontingente Reduktion auf ein Objekt von Erziehung mittels Erziehung. Das Bewusstsein erfährt seine eigene Fremdbestimmung (Heteronomie) und ist über diese *nicht* hinaus.

Als utopische Selbsterziehung (ein Paradox *per se*) setzt Erziehung ihr Gegenteil voraus, die Befreiung aus dem Gefängnis der Sozialisation, zu der weder die Gesellschaft noch das einzelne Subjekt in der Lage sind. Subjekt der Erziehung bleibt somit die Gesellschaft. Damit entsteht ein weiteres Paradox. Die Gesellschaft objektiviert das Subjekt

und wird zu einem verdinglichten Subjekt, das als solches der Verdinglichung des Individuums entspricht, welches objektiv ihr Opfer geworden ist (vgl. hierzu Adorno 1986). Gesellschaft, Subjekt und Individuum erweisen sich damit begrifflich als gleich notwendig. Sie machen eine reelle Kontingenz aus und definieren sich durcheinander, d.h. tautologisch.

3. Begründung und Legitimation als Kategorien pädagogischer Reflexivität

Begründung und Legitimation sind Begriffe, die sich nicht nur auf die Substanz pädagogischer Argumentation, sondern auch auf die Gesellschaft beziehen. Gesellschaft ist nicht nur als utopischer Begriff, sondern vor allem auch als kontingente Faktizität wirklich. Das gilt auch für die Beziehung beider Bedeutungen. Auch sie ist nicht nur begrifflicher Art, sondern kann zugleich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingtheit und Vermittlung gedacht werden. Gesellschaftliche Bedingtheit und Vermittlung verweisen somit auf fundamentale Strukturen und Instanzen einer jeden Gesellschaft, die unter Inanspruchnahme von institutioneller Hegemonie Begründung und Legitimation verbindlich machen. Das gilt einerseits für die Produktions- und Reproduktionsformen im Bereich der Ökonomie, anderseits für Recht, Politik und Religion als Ideologie.

Pädagogische Reflexivität bewegt sich im Spannungsfeld zwischen faktischen Beziehungen und kontingenten Strukturen, jener Verflechtung also, die Marx wenig dialektisch mit den Begriffen Basis und Überbau zu erfassen versuchte. Im Falle einer Theorie der Gesellschaft, die sich als pädagogische Theorie versteht, sind Theorie der Gesellschaft und Theorie der Pädagogik jeweils zweifach auslegbar, als utopischer Begriff und als kontingente Faktizität. Als begriffliche Gebilde sind pädagogische und gesellschaftliche Theorien nicht nur autopoietische Konstrukte innerhalb eines autoreferentiellen Systems (vgl. Luhmann 1988), sondern unterliegen zugleich der strukturellen Dialektik allen gesellschaftlichen Seins, utopisch *und* affirmativ auslegbar zu sein.

Wie immer man pädagogische Theorie definieren mag – als Sachverhalt und Thema des *Logos*, der *Ratio*, der *Geschichte* oder, wie hier vorgeschlagen, der *Dialektik* des gesellschaftlichen Seins –, immer verhält sie sich als Theorie ihrem Gegenstand gegenüber nicht neutral (vgl. Horkheimer/Adorno 1991). Sie ist nicht nur Theorie, die das Soziale in seiner historischen Faktizität und Bedingtheit zu fassen sucht, sondern immer auch utopischer Entwurf. Pädagogische Theorie lässt sich weder allein in Anlehnung an empirische Kriterien oder solche einer Phänomenologie und Hermeneutik der Faktizität (Heidegger 1976; 1977) noch exklusiv im Rekurs auf pragmatische Vorstellungen des Umgangs mit Kontingenz (Rorty 1986 a; 1986 b; 1990) oder poststrukturalistische Dekonstruktionen (vgl. Lyotard 1997; Derrida 1971, 1997; Foucault 1996) gründen. In ihren utopischen Reflexionen und Entwürfen ist pädagogische Theorie analytisch und kritisch, reflektierend und transformatorisch zugleich.

Als utopische Theorie fragt sie nach dem Sinn des Seins und diskutiert sie die Frage nach dem *Humanum* als eine *quaestio juris*. In jeder positiven Definition des utopischen *Humanum* geht sie das Risiko dogamtischer Paradoxalität ein, zum Apologeten einer

Humanität zu werden, die sie in tautologischen Formulierungen umschreibt. Der Verzicht auf jegliche Bestimmung des Humanen eröffnet keinen Ausweg aus dieser Aporie, sondern führt seinerseits in die Gefahr, das Humane prinzipiell zu negieren. Humanität und Gesellschaft stellen offene Imperative, Utopien dar.

Die Humanität der *Humanitas* ist nicht in gesellschaftlichen Kategorien definierbar. Um so bestimmt werden zu können, müsste die Gesellschaft bereits human sein, was sie jedoch nicht ist. Wäre sie human, so bedürfte es der Arbeit an ihrem humanen Begriff nicht. Eine *Humanitas* aber, die nicht substanziell definiert werden kann, sondern utopischer Vorgriff ist, projiziert sich *ad infinitum* in die Zukunft der Gesellschaft hinein. Von ihr her sind bloße Reklamationen des Humanen selbst nicht human. Wie der Begriff der Humanität ist auch jener der Gesellschaft nicht alternativ historisch-substantiell oder kontingent fassbar. Begriffe der gesellschaftlichen Verfasstheit, die ohne jeden utopischen Vorgriff auszukommen suchen, setzen die gesellschaftliche Verfasstheit ihrerseits kontingent.

Dies führt uns bis an das Problem des Begriffs der Gesellschaft heran. Wie auch immer die Wahl analytischer Kategorien ausfallen mag, die den gesellschaftlichen, soziologischen und letztlich pädagogischen Theorien vorausgeht, die Gesellschaft selbst liegt dieser Wahl und ihren Festlegungen noch einmal voraus. Als solche ist sie stets Bedingung und Ziel der theoretischen Arbeit am Begriff der humanen Gesellschaft. Sie selbst aber ist niemals nur Begriff und mithin auch nie nur Utopie, sondern immer und zugleich historische Faktizität und verdinglichte Wirklichkeit in der Spannung von Kontingenz und pragmatischer Veränderbarkeit. Dies erklärt, in welchem Sinne Selbstparadoxalität konstitutiv für die Gesellschaft im Allgemeinen und Erziehung und Bildung im Besonderen ist. Diese rechtfertigen sich wie jene in ihrer Zufälligkeit institutionell und pragmatisch und stellen ihre empirisch beschreibbare Verfasstheit in ihren utopischen Reflexionen zugleich in Frage. Die Ziele der Transformation, Negation und Überwindung des jeweiligen *status quo*, setzen einen offenen, historisch nicht abgeschlossen oder abschließbaren Prozess voraus.

Dies verweist auf eine offene Gesellschaft, die nicht in jenem Begriff aufgeht, den Popper für sie aufgestellt hat (Popper 2000). Sobald eine gesellschaftliche Formation für sich zugleich Offenheit und Legitimität beansprucht, gerät sie, wie jene Pädagogik, die ihr affin ist, in die Gefahr, das Gegenteil von dem, was sie postuliert, nämlich in sich geschlossen zu sein. Offenheit ist selbst ein paradoxer Sachverhalt. Wir kommen ohne den Begriff der Offenheit nicht aus und müssen zugleich eingestehen, dass seine inhaltliche Konkretisierung für einen bestimmten historischen Kontext nicht automatisch offen genannt werden kann.

Zur *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* gehört, das dieses in seiner Faktizität stets affirmativ und kontingent zugleich verfasst ist, als utopischer Vorgriff aber auf einen Prozess verweist, der weder dialektisch noch nicht-dialektisch antizipierbar ist. Die Rede vom gesellschaftlichen Sein der Welt und der gesellschaftlichen Verfasstheit des Menschen muss sich entweder mit dem, was in ihr jeweils affirmiert wird, zufrieden geben – dies aber widerspräche einer Dialektik der Nicht-Dialektik –, oder aber autoreflexiv die Erfahrung der eigenen Negativität reflektieren. Für die Pädagogik ergibt sich hieraus die

Aufgabe, ihre eigene Theoriebildung sowohl im Sinne einer Theorie der Vergesellschaftung, mithin assoziativ, als auch dissoziativ in Auseinandersetzung mit der historischen Wirklichkeit voranzutreiben.

Das Bedürfnis nach Assoziation ergibt sich aus der Notwendigkeit, dass sich jede pädagogische Theorie in Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie steht, legitimieren und auszuweisen muss. Das Bedürfnis nach Dissoziation kommt als kritisches Ferment hinzu. Beide stehen zueinander in einer Dialektik des sozialen Widerspruchs, die über den Status der historischen Verdinglichung hinaustreibt. Die Beziehung von Assoziation und Dissoziation führt über Kants These von einer der menschlichen Natur innewohnenden Tendenz zur „ungeselligen Geselligkeit“ hinaus und verlangt nach einer weitergehenden Analyse und Reflexion. Nach Kant hat der Mensch „eine Neigung, sich zu vergesellschaften“, weil er sich im Zustand der Gesellschaft „mehr als Mensch ... fühlt“ und „seine Naturanlagen“ besser entwickeln kann. Zugleich hat er „einen großen Hang, sich zu vereinzeln (isolieren)“ (Kant: 1784, A 393). Der Antagonismus von Geselligkeit und Ungeselligkeit, Assoziation und Dissoziation lässt sich jedoch angemessen nicht anthropologisch, sondern nur gesellschaftlich fassen und interpretieren. Seine Grundlage liegt nicht im Antagonismus zwischen einer bösen Natur des Menschen und einer guten Gesellschaft und auch nicht, wie Rousseau meinte, in jenem zwischen einer guten menschlichen Natur und einer entfremdeten gesellschaftlichen Verfasstheit, sondern verweist auf das Problem der gesellschaftlichen Vermitteltheit und Determination der Bestimmungen des Menschen.

Dieses wird erst als Spannung von gesellschaftlicher Faktizität und utopischem Entwurf fassbar. Ohne diese Spannung gäbe es weder die Möglichkeit utopischer Dissoziation noch eine soziale Dynamik und gelänge die Differenz zwischen subjektivem und objektivem Bewusstsein an ein Ende, in dem die Geschichte ihrer Offenheit verlöre und sich tautologisch in Selbstaffirmation auflöste.

4. Wissenschaftliche Pädagogik in der Spannung von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität

Pädagogische Wissenschaft bezieht sich sowohl auf theoretische Reflexion als auch auf praktische Handlungen. Handeln umfasst im pädagogischen Kontext immer zugleich Assoziation und Dissoziation, Bindung und Loslösung, Sozialisation und Desozialisierung, Vergesellschaftung und Nicht-Vergesellschaftung, Auflösung von Heteronomie und Aneignung von Autonomie. Was aber meint Autonomie? Der Educandus ist *per definitionem* nicht autonom. Wäre er autonom, bedürfte er nicht der Erziehung. Wir könnten zurecht von Selbsterziehung reden. Dem Begriff nach verweisen Erziehung, Selbsterziehung und Autonomie auf utopische Möglichkeiten, als Bezeichnung reeller Sachverhalte beschreiben sie affirmativ eine kontingente Wirklichkeit, die sich durch gesellschaftliche Rituale reproduziert. In der Arbeit am Begriff bestätigt sich pädagogische Theorie nicht als blinde Affirmation sozialer Prozesse, sondern als interessierte Denkbewegung. Als solche postuliert sie eine kontinuierliche Loslösung der Erziehung von ihren kontingen-

ten, historisch-strukturellen Bindungen, wie sie z.B. an den Dualen von staatlicher und privater Erziehung bzw. Schule beobachtbar sind.

Wie andere gesellschaftliche Theorien auch, hat die theoretische Pädagogik zwei Möglichkeiten der Selbstdefinition. Sie kann als eine utopische oder als eine Theorie des Faktischen konzipiert werden. Als letztere folgt sie der gesellschaftlichen Kontingenz passiv nach und gibt sie sich dem „Geschick des Seins“ hin, um das „Ereignis“ zu erwarten (Heidegger 1977; 1994). Sie kann aber auch an gesellschaftlichen Prozessen interessiert sein und teilhaben (Habermas 1973) dazu beitragen, dass Denken und Kultur über ihre kontingente Verfasstheit hinaus utopische Momente ausbilden und offene Imperative entwickeln. Die Wahl zwischen beiden Möglichkeiten ist nicht nur eine pädagogische, philosophische, soziologische, „wissenschaftliche“ und ideologische, sondern auch eine politische. Analytische Philosophie, phänomenologische Ontologie und Hermeneutik erkennen zusammen mit dem klassischen Positivismus, Neopositivismus und dem kritischen Rationalismus (Albert/Topitsch 1971) in der Neutralität und Wertfreiheit der Wissenschaft das objektive Fundament ihrer Erkenntnis (Carnap 1971). Objektivität steht für Absetzung des Subjekts, für Reduktion von Erkenntnis und Wissenschaft auf Erfahrung. Das Ergebnis ist eine radikale Destruktion aller normativen Erfahrungen und eine Sprache, in welcher ein de-subjektivierter Mensch als Reflex einer nicht in Frage gestellten Gesellschaft zu Wort kommt und sich zum Sprecher des Nichts macht. Als solcher ist er Bedingung historischer Bedingtheit, vermittelter Reflex eines stummen gesellschaftlichen Ausdrucks, der sich nicht selbst formt, sondern deformiert artikuliert.

Dieser kontingente Mensch erlebt die Gesellschaft in der Form einer unreflektierten Bindung. Dem utopischen Denken und Experimentieren entzogen, sorgt seine Sozialisation dafür, dass Historisches *hic et nunc* als Natur (miss)verstanden und zur Lebensnotwendigkeit stilisiert wird. Hiergegen wendet sich eine utopische Pädagogik, welche nicht auf Konformität und selbstverständliches Funktionieren, sondern auf Reflexivität und Offenheit setzt.

5. Kritik und Reflexivität in der Spannung von positiver und negativer Dialektik

Die entscheidende Frage pädagogischer Theoriebildung und Reflexivität lautet, ob pädagogische Theorie, um den Zwängen positiver Affirmativität zu entgehen, sich in eine negative Dialektik einordnen und mit dem Status bloßer Kritik begnügen muss. Kann eine positive Dialektik, die das Bestehende affirmiert, nur durch eine negative Dialektik vermieden werden? Beide Formen von Dialektik schließen einander nicht aus, sondern verweisen im Sinne der zuvor entwickelten Paradoxie im Verhältnis von Begriff und Faktizität aufeinander. Blendet man die Beziehung, die zwischen ihnen besteht aus, so regrediert jede von ihnen auf die tautologische Formel, das Dialektik negativ bzw. positiv sein müsse, um negative bzw. positive Dialektik zu sein.

Das Verhältnis von Utopie und Faktizität gilt auch für den Sachverhalt der Dialektik. Auch sie steht im Spannungsverhältnis von Affirmation und Kritik, Verdoppelung der

Faktizität und deren Transformation. Pädagogische Reflexivität ist der undefinierbaren *Humanitas* verpflichtet, der Utopie der Humanisierung und der Autonomie des verantwortlichen, partizipatorischen und sich selbst verwirklichenden Subjekts. Ihr liegt die Utopie der Freiheit der Menschen, in Kants Worten, die Idee der Selbstbefreiung aus dem *status* der Unmündigkeit, zugrunde. Über Kant hinausgehend problematisiert pädagogische Reflexivität (als Utopie) die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Sie weiß darum, dass das Bewusstsein auch immer ein gesellschaftliches Produkt ist, unlösbar eingebunden in gesellschaftlich vermittelte Sozialisation. Die Heteronomie umfasst gleichermaßen das einzelne Individuum und die Gesellschaft, so dass Humanität, Autonomie, Freiheit, Kritik und Partizipation sowohl auf utopische gesellschaftliche Prozesse als auch auf reelle menschliche Praxis bezogen sind, die durch jene überwunden werden soll. Die Dialektik pädagogischer Theorie liegt in der Utopie einer möglichen Überwindung von Heteronomie und Entzweiung, in einem Denken, das zwischen Kontingenz und der Utopie der Gewinnung von Autonomie eingespannt ist.

Rousseaus und Kants Begriff der „Perfectibilität“, Hegels Gedanke eines „Fortschritts im Bewusstsein der Freiheit“ und das von Marx gedachte „Reich der Freiheit“ bezeugen jenes utopische Moment, das schon immer dem philosophischen Denken immanent war. Analoges gilt für die Pädagogik: In der dialektischen Theorie der Gesellschaft zeigt sich das Utopische in der Paradoxalität des verdinglichten und selbstentfremdeten Geistes. Hegels absoluter Geist ist schon aus Gründen des Überlebens von Theorie zur Selbstnegation gezwungen. Das „Objektive“ ist *de facto* nie objektiv, niemals als Quelle der Befreiung zugleich Quelle der Verblendung, niemals nur Ursprung des reflexiven, sondern immer auch solcher des verdinglichten Bewusstseins. Darum ist Utopie stets zugleich gezwungen, gegen die bestehende Faktizität und gegen sich selbst zu kämpfen.

Der nach Herder auf Freiheit hin „organisierte“ Mensch (vgl. Herder 1982) ist nicht nur zur Autonomie bestimmt, sondern lebt individuell und gesellschaftlich im *status* der Heteronomie. Diese ist strukturell und kann auch durch Erziehung nicht aufgehoben werden. Erziehung ist vielmehr selbst ein Instrument zur Erzeugung gesellschaftlich vermittelter Heteronomie. Die gesellschaftlich vermittelte Selbstentfremdung lässt wenig von Kants *ratio essendi* übrig. Die Freiheit ist nicht das vernünftige Sein als Vernunft des Seins. Die List der Vernunft ist nicht listig genug, um der realisierten Unvernunft zu entfliehen. Die pädagogische Theorie zeigt sich damit einmal mehr in ihrer Negativität. Sie sucht die Selbstverdinglichung zu überwinden, indem sie ihre Dialektik in Praxis übersetzt. Praxis aber ist nicht nur utopischer Vorgriff, sondern immer auch kontingente Faktizität. Hierauf beruht ihr Paradox. Der Schritt von der Heteronomie zur Autonomie kann nicht im Sinne Hegels als Versöhnung des Ich mit sich und der Totalität der Welt gedacht werden, sondern erfolgt als Kampf gegen die Unvernünftigkeit des Faktischen (vgl. Adorno 1970; Habermas 1973). Vernunft ist selbst Utopie und als solche niemals historisch definierbar.

Dasselbe gilt für den Begriff des Menschen. Pädagogisch gesehen ist der Mensch selbst *per definitionem* die denkbar größte Utopie. Gemeint ist jener Mensch, der nach den Erwartungen der Theorie nicht bloß „Beobachter“, sondern Denker der eigenen Reflexion ist: der Menschen als *cogitatum* des spezifischen *cogito* (vgl. Husserl 1962), als

handelndes Subjekt in seiner Geschichte und „Ensemble“ der gesellschaftlichen Verhältnisse (Marx), als Entwurf der Dialektik der Humanisierung, nicht als monadologische Abstraktion, sondern als kollektiver Prozess, als Gattungssubjekt, das sich zu einer freien und selbstbestimmten Humanität befreit.

Utopien und Mythen wie diese setzen eine Gesellschaft voraus, die dazu bereit ist, sich selbst zu desozialisieren, und einen Begriff von Freiheit, der paradoxerweise über und gegen sich selbst gedacht ist. Begriffe wie Freiheit, Menschheit, Humanität, Subjekt u.a.m. bleiben notwendig utopisch. Paradoxerweise gibt es hierfür zugleich kontingente Gründe. Eine pädagogische Theorie, die sich nicht als Kampf gegen gesellschaftlich realisierte Unvernünftigkeit versteht, reproduziert den gesellschaftlichen Verblendungszusammenhang. Sie ist unfähig zur Aktion; ihre reflexiven Möglichkeiten bleiben in der Verdinglichung des Faktischen gefangen. Das Pädagogische ist in ihr nicht mehr kulturelles Ferment, sondern Kultur der Oberflächlichkeit. Sie führt das Ich auf das selbstentfremdete Subjekt zurück, das nach Adorno nichts mehr bezweifelt, folglich auch nicht an sich selbst zweifelt und daher nicht in der Lage ist, neue Welt- und Selbsterfahrungen zu machen und sich zu diesen zu befreien (vgl. Adorno 1986). Ein solches Ich ist ein sozialisiertes, selbstentfremdetes Ich, ein zur Selbstreflexion unfähiges Ich, eingesperrt in ein kulturelles Getto, durch seine eigene Konformität verblendet, fähig nur zu heteronom bestimmtem, von ihm selbst nicht verantwortetem Handeln. Es merkt nicht, dass die objektiven Bedingungen, um objektiv in einem vernünftigen Sinne zu sein, umgestürzt werden müssen. Pädagogische Theorie, die in Übereinstimmung mit der Faktizität eines solchen Ich argumentiert, ist nicht kritische Theorie, sondern blinder Ausdruck der Faktizität.

6. Erziehung als utopischer Begriff und kontingente Faktizität

Der theoretische Begriff der Erziehung wurde in philosophisch-anthropologischen und philosophisch-soziologischen Analysen erarbeitet, welche die Möglichkeiten der Selbsterziehung des Menschen zu klären suchen. Als Reflexion des Menschen über sich selbst schlossen sie von Anfang an Analysen über die gesellschaftliche Situation des Menschen ein. Selbstreflexion und gesellschaftliche Reflexion bilden so gesehen eine nicht reduzierbare Dialektik. Die Tatsache, dass die Geltung philosophischer und soziologischer Analysen eng mit der Logik der Sozial- und Humanwissenschaften verflochten ist, bedarf hier keiner besonderen Erläuterung. Da es nicht die *eine* Theorie schlechthin gibt, gibt es auch nicht *die* Erziehungstheorie. Da Erkenntnisbegriffe unter hypothetischen Voraussetzungen (Stegmüller 1960) stehen, müssten verschiedene hypothetische Voraussetzungen auch zu verschiedenen Begriffen führen. Daraus folgt, dass die Position eines theoretischen Pluralismus nicht nur nahe liegend, sondern geradezu eine Voraussetzung für wissenschaftliche Diskurse ist (Feyerabend 1990). Gilt diese Logik auch für die pädagogische Theorie, und was bedeutet hier theoretischer Pluralismus?

Die Geltung pädagogischer Aussagen ist unmittelbar weder empirisch noch nach der Logik der empirischen Wissenschaften ausweisbar. Der wissenschaftstheoretische Streit, wie er z.B. zwischen dem Kritischem Rationalismus und der Frankfurter Schule ausge-

tragen worden ist, hat die Unmöglichkeit sichtbar gemacht, widerstreitende Paradigmen zu versöhnen. Hieraus lassen sich jedoch keine unmittelbaren Folgerungen hinsichtlich der Grundstruktur der Pädagogik als Theorie und Wissenschaft ableiten. Pädagogische Diskurse sind *per se* nicht „neutral“ oder „objektiv“ und lassen sich daher niemals von theoretischen Problemstellungen isolieren. Darauf hat – der Sache nach allgemein – nicht zuletzt Popper selbst hingewiesen. Wissenschaftliche Theorien, die ohne Theorieannahmen, mithin philosophiefrei, auszukommen suchen, dringen nicht bis zu Begriffen eines besonderen Gegenstandsbereichs – hier des Pädagogischen – vor, sondern bleiben im Horizont eines Denkens und Argumentierens befangen, das, blind gegenüber seinen eigenen Voraussetzungen, tautologisch argumentiert.

Die Formulierung von Hypothesen, ihre Übersetzung in empirisch gehaltvolle Aussagen und deren intersubjektive Überprüfung und Kontrolle stellen Kriterien dar, die der Sichtweise der positiven Wissenschaften angemessen sind. Die so zu gewinnenden Erkenntnisse zielen vor allem auf eine Beschreibung und Klärung von Fakten und Phänomenen. Erkenntnisse dieser Art sagen noch nichts über die Abhängigkeit der Fakten und Phänomene von der faktischen Totalität einer vorgegebenen Gesellschaft. Sie in die Analyse mit einzubeziehen, ist jedoch ein nicht zu vernachlässigendes Bedürfnis der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Pädagogik als Wissenschaft im Besonderen. Wie auch immer man argumentieren mag, überall stehen die Lebensformen der Menschen in Abhängigkeit zu den Organisationsformen der Gesellschaft. Diese aber sind niemals unabhängig von Herrschaft und Irrationalität, von Freiheit und Unfreiheit, Vernunft und Unvernunft. Der Erziehungsbegriff kann daher nicht außerhalb dieser Bedingungszusammenhänge gedacht werden. Dies verweist zugleich auf die Unverzichtbarkeit eines utopischen Begriffs der Erziehung, der nicht aus der gesellschaftlichen Vermitteltheit der Fakten und Phänomene folgt, sondern einer internen Dialektik entspringt. Diese artikuliert sich im Widerstreit des Subjekts mit sich selbst und mit der Gesellschaft sowie in der Konfrontation von begrifflicher Arbeit und realen Erfahrungen. Sie markieren zugleich die Grenzen der Paradoxalität. Das Subjekt kann der Verblendung nicht entgehen; das Bewusstwerden von Entfremdung reicht nicht zu deren Überwindung aus. Der Verblendungszusammenhang ist strukturell ein gesellschaftlicher. Das Denken ist immer gesellschaftlich formiert und muss daher mit sich selbst kämpfen. Der Kampf ist somit zum Teil ein innerlicher, der zur Erfahrung der inneren Zerrissenheit des Subjekts führt, welche das Bewusstsein der eigenen Selbstentfremdung schärft. Er ist zum anderen ein gesellschaftlicher Kampf, der sich zugleich gegen die Bedingungen wendet, unter denen Entfremdung sich selbst reproduziert.

7. Conclusio: Was heißt kritische Pädagogik oder Kritik in der Pädagogik?

Das Kritische der Pädagogik bezieht sich nicht zuletzt auf den Begriff des Pädagogischen selbst, d.h. auf die Möglichkeit und Notwendigkeit seiner undefinierbaren und utopischen Projektion in die Zukunft. Der Begriff der Kritik unterliegt dabei demselben Gesetz wie das von ihm Kritisierte. Kritik ist nur dann kritisch, wenn sie konträre Interpretationen nicht von vornherein liquidiert und wenn ihr Sinn nicht historisch substan-

tialisiert wird. Analoges gilt für Mythen wie Gesellschaft, Humanität, Freiheit, Autonomie, Subjekt, Erziehung, Selbsterziehung, Bildung und dergleichen. Ihre Kraft liegt im kontrafaktischen Begriff. Wo sie auf kontingente historisch-substantielle Wesensbestimmungen verkürzt werden, stellen sie keine offenen Begriffe mehr dar, sondern nur mehr Dogmen. Als Kritik an diesen argumentiert Kritik niemals nur formell, sondern immer inhaltlich. Sie ist damit zugleich positionsgebunden und kommt ihrerseits ohne eine gewisse Dogmatik nicht aus.

Ohne die Paradoxie, dass Kritik sich gegen die Substantialisierung von Kontingentem wendet, selbst aber ein Substantielles meint und voraussetzt und mithin ständige Suche und Arbeit am Begriff ist, wäre Kritik sinnlos. Der Sinn von Kritik ist daran zurückgebunden, dass darum gewusst wird, dass Kritik selbst nicht voraussetzungslos ist. Die Einsicht in diese Struktur eröffnet den Blick dafür, dass Kritik ihrerseits stets kritisch und unkritisch zugleich argumentiert.

Das Gesagte gilt ebenso für die zum Schluss angebotene *conclusio*. Auch sie ist an Dogmatik und Kritik zugleich zurückgebunden. Selbst der Glaube an die Möglichkeit eines metaphysikfreien, positionsunabhängigen Denkens käme nicht ohne Dogmatik aus, wäre aber im Vergleich zu der hier vertretenen Position hochgradig verdächtig, in seinem Antidogmatismus selbst unreflektierten Dogmen zu folgen (vgl. Adorno 1963). Das Eingeständnis eines nicht hintergehbaren Rests an Dogmatik, ohne den Kritik nicht auskommt, ist folgenreich für die Klärung dessen, was unter Kritik in der Pädagogik und unter kritischer Pädagogik zu verstehen ist. Zu ihrer Selbstevidenz gehört, dass Kritik ohne Dogmatik nicht nur unmöglich, sondern auch sinnlos wäre, dass hingegen Dogmatiken, die ihrerseits Kritik *per definitionem* ausschließen, nicht unbedingt sinnlos sein müssen, sondern neue Formen von Kritik veranlassen und vermittelt über diese die Entstehung neuer Utopien begünstigen können.

Es ist vielleicht in einem zugleich skeptischen und utopischen Sinne tröstlich, dass es aus diesem Zusammenhang kein Entrinnen gibt.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1986): Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften. Band 6. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th.W. (1963): Wozu noch Philosophie? In: Ders.: Eingriffe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th.W./u. a. (1970): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Albert, H. (1994): Die Idee der kritischen Vernunft. Zur Problematik der rationalen Begründung und des Dogmatismus. In: Aufklärung und Kritik 2, S. 16-29.
- Albert, H. (1975): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr.
- Albert, H. (Hrsg.) (1964): Theorie und Realität, Tübingen: Mohr.
- Albert, A. (Hrsg.) (1964): Probleme der Theoriebildung. In: Theorie und Realität. Tübingen: Mohr, S. 3-70.
- Albert, H./Topitsch, E. (Hrsg.) (1971): Werturteilsstreit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Albert, H. (1982): Die Wissenschaft und die Fehlbarkeit der Vernunft. Tübingen: Mohr.
- Carnap, R. (1971): Analicità, significanza, induzione. Bologna: Il Mulino.

- Derrida, J. (1997): *Margini della filosofia*. Torino: Einaudi.
- Derrida, J. (1971): *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.
- Feyerabend, P. (1990): *Addio alla ragione*. Roma: Armando.
- Foucault, M. (1996): *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Gadamer, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992): *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1955): *Die Vernunft in der Geschichte*. Philosophische Bibliothek: Meiner.
- Hegel, G.W.F. (1970): *Phänomenologie des Geistes*. In: Ders.: *Werke Band 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1977): *Zur Seinsfrage*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Heidegger, M. (1994): *Holzwege*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Heidegger, M. (1976): *Brief über den Humanismus*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Herder, J.G. (1982): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. In: Ders.: *Werke Band 5*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Horkheimer, M. (1990): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horkheimer, M. (1937): *Traditionelle und kritische Theorie*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, S. 245-294.
- Horkheimer, M./Adorno, TH.W. (1991): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M./Marcuse, H. (1937): *Philosophie und kritische Theorie*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, S. 625-647.
- Husserl, E. (1962): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Nijhoff.
- Kant, I. (1968a): *Was ist Aufklärung*. In: Ders.: *Werke Band 8*. Berlin: Akademie.
- Kant, I. (1968b): *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1784): *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In: *Werke in sechs Bänden*, hrsg. von W. Weischedel. Band 6. Frankfurt a.M.: Insel.
- Lyotard, J. F. (1997): *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Luhmann, N. (1988): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marcuse, H. (1937): *Über den affirmativen Charakter der Kultur*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, S. 54-94.
- Marx, K. (1978): *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. In: *Marx-Engels-Werke Band 1*. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1968): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. In: *Marx-Engels-Werke Band 23*. Berlin: Dietz.
- Platone (1991): *Tutti gli scritti*, hrsg. von G. Reale. Milano: Rusconi.
- Popper, K. R. (1969): *Zur Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Popper, K. R. (2000): *La società aperta e i suoi nemici*. Roma: Armando.
- Rorty, R. (1990): *Elogio dell'età post-filosofica*. In: *MicroMega* 3, S. 210-215.
- Rorty, R. (1986a): *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rorty, R. (1989b): *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Schmidt-Salomon, M. (2001): *Das „Münchhausentrilemma“ oder: Ist es möglich, sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen?* Sonderheft der Zeitschrift *Aufklärung und Kritik*, S. 42-51.
- Stegmüller, W. (1960): *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*. Stuttgart: Kröner.

Anschrift des Autors:

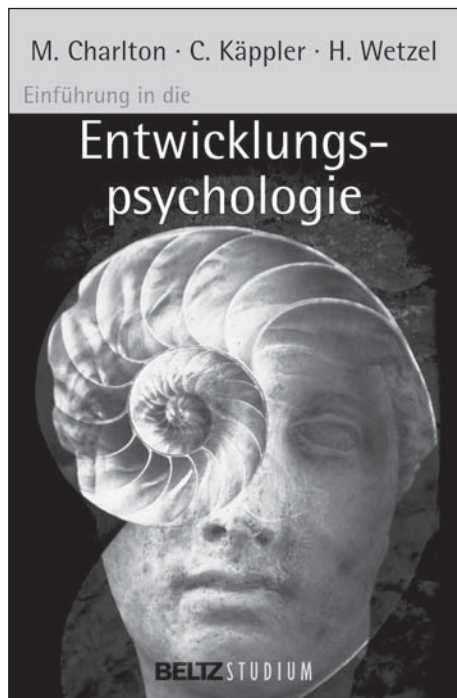
Prof. Dr. M. Borrelli, Università della Calabria. Italien

Reihe »Beltz Studium«



Lilian Fried/Barbara Dippelhofer-Stiem/
Michael-Sebastian Honig/Ludwig Liegle
**Einführung in die
Pädagogik der frühen Kindheit**
2003. 181 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25283-8

Die Pädagogik der frühen Kindheit beschäftigt sich damit, wie junge Kinder in Familie und vorschulischen Institutionen betreut und gebildet werden. In dieser Einführung wird systematisch dargestellt, welches gesicherte Wissen dazu vorliegt.



M. Charlton/Christoph Käßler/
Helmut Wetzel
**Einführung in die
Entwicklungspsychologie**
2003. 240 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25278-1

Die Einführung in ein zentrales Gebiet für alle, die professionell mit Kindern, Jugendlichen und Familien zu tun haben: systematisch nach den wichtigsten Entwicklungsbereichen gegliedert.

Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

BELTZ

Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

F0170

Reihe »Beltz Studium«



Klaus Hurrelmann/Heidrun Bründel
Einführung in die Kindheitsforschung
2., völlig überarbeitete Auflage 2003.
240 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25282-X

Eine Einführung in den immer wichtiger werdenden Forschungsbereich »Kindheit« mit seinen schnellen Veränderungen in den sozialen Lebensbereichen der Kinder (Familie, Tageseinrichtungen, Schule, Freizeit- und Medienbereich).



Christoph Wulf
Einführung in die Anthropologie der Erziehung
2000. 229 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25233-1

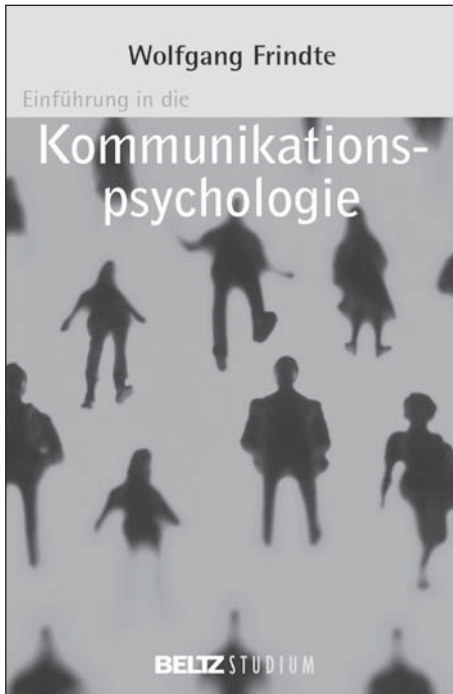
Eine Einführung in die Anthropologie der Erziehung mit einem Überblick über den Diskussionsstand historisch-pädagogischer Anthropologie.

Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

BELTZ

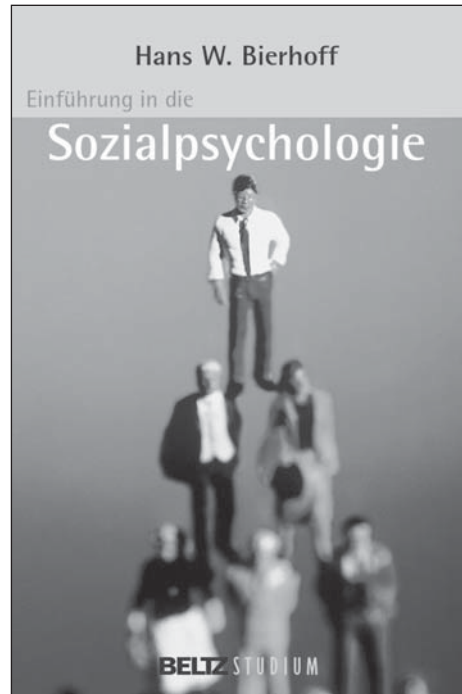
Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Reihe »Beltz Studium«



Wolfgang Frindte
**Einführung in die
Kommunikationspsychologie**
2002. 232 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25254-4

Kommunikationspsychologie befasst sich mit der Kommunikation zwischen unterschiedlich komplexen personalen und sozialen Systemen. Dabei geht es z.B. um den sprachlichen und nicht-sprachlichen Austausch in Zweierbeziehungen, um Gruppenkommunikation, um interkulturelle und medial vermittelte (medierte) Kommunikation.



Hans W. Bierhoff
**Einführung in die
Sozialpsychologie**
2002. 208 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25251-X

Eine problemorientierte Einführung in die Fragestellungen der Sozialpsychologie. Zur Beantwortung wird auf soziale Eindrucksbildung und soziales Erinnern, Vorurteile gegenüber sozialen Gruppen und Geschlechtsrollen eingegangen.

Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

BELTZ

Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Reihe »Beltz Studium«



Hanna Kiper
Einführung in die Schulpädagogik
2001. 176 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25240-4

Der Band diskutiert verschiedene Schulperspektiven, bietet eine Einführung in das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland und einen Überblick über Aufgaben im Lehrer/innenberuf. Es werden Hinweise auf die Planung und Analyse von Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener Modelle der Didaktik und von Unterrichtsmethoden sowie Medien gegeben.



Wolfgang Barthel
Prüfungen – kein Problem!
Bewältigung von Prüfungsangst –
effektive Prüfungsvorbereitung –
optimales Verhalten.
2001. 135 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25232-3

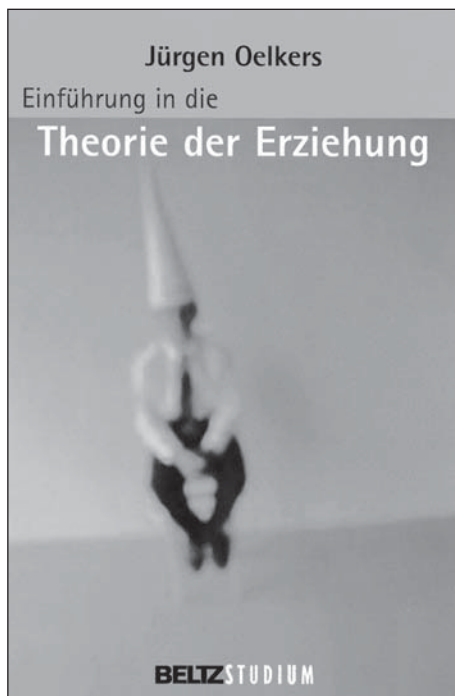
Ein fundierter, allgemein verständlicher und praxisnaher Ratgeber, äußerst hilfreich bei der Vorbereitung, Durchführung und Bewältigung von Prüfungen.

Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

BELTZ

Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Reihe »Beltz Studium«



Jürgen Oelkers
**Einführung in die
Theorie der Erziehung**
2001. 294 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25236-6

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein sollte mit »Erziehung« der neue Mensch hervorgebracht werden, die utopische Gesellschaft entstehen oder allgemeine Emanzipation auf den Weg gebracht werden. Die Einführung analysiert thematische Koppelungen, die die heutige Diskussion bestimmen.



Ralf Vollbrecht
**Einführung in die
Medienpädagogik**
2001. 239 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25234-X

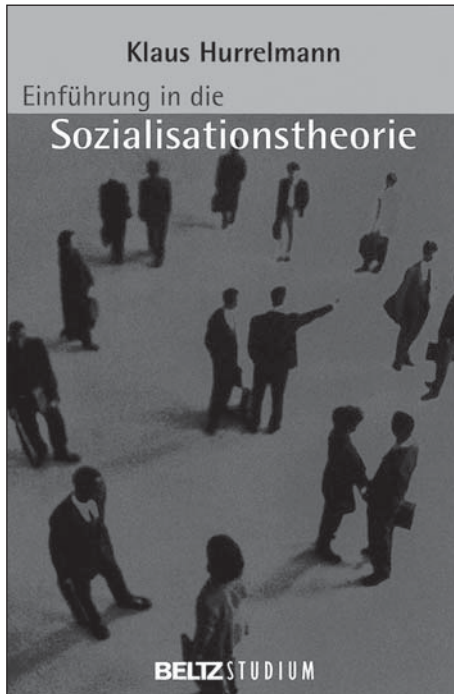
Eine Einführung in medienpädagogisches Denken, in medienwissenschaftliche Theorien und grundlegende empirische Erkenntnisse über Medien-nutzung.

Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

BELTZ

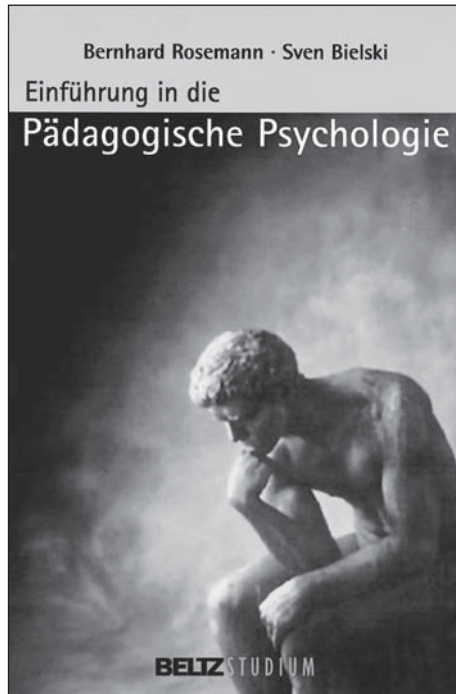
Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Reihe »Beltz Studium«



Klaus Hurrelmann
**Einführung in die
Sozialisationstheorie**
8., völlig überarb. Auflage 2002.
301 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25271-4

Der Autor zeichnet die wichtigsten Theorien und Methoden der Sozialisationsforschung in leicht verständlicher Form nach und stellt die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation in Familien, Erziehungs- und Bildungssystemen, Gleichaltrigen- und Medien zusammen.



Bernhard Rosemann / Sven Bielski
**Einführung in die
Pädagogische Psychologie**
2001. 207 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-407-25238-2

Der Band bietet eine an der Praxis orientierte Einführung in relevante Teilgebiete der Pädagogischen Psychologie.

Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

BELTZ

Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim